91-03565/

Le Rapport final est composé des publications suivantes :

LeBLANC, Raymond, Étude nationale sur les programmes de français de base - Rapport synthèse
OU
LeBLANC, Raymond, National Core French Study - A Synthesis

PAINCHAUD, Gisèle, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue

TREMBLAY, Roger, DUPLANTIE, Monique, HUOT TREMBLAY, Diane, National Core French Study - The Communicative/ Experiential Syllabus

LeBLANC, Clarence, COURTEL, Claudine, TRESCASES, Pierre, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture

HÉBERT, Yvonne, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale

HARLEY, Birgit, D'ANGLEJAN, Alison, SHAPSON, Stan, National Core French Study - The Evaluation Syllabus

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

RAPPORT SYNTHÈSE

Raymond
LeBlanc

Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

+

M
EDITEUR

DONNÉES DE
CATALOGAGE
AVANT
PUBLICATION
(CANADA)

LeBlanc, Raymond, 1936 -
Étude nationale sur les programmes de français de base :
rapport synthèse

Publ. aussi en anglais sous le titre :
National Core French Study.
Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-921238-06-1

1. Français (Langue)--Étude et enseignement--Allophones.
2. Français (Langue)--Étude et enseignement--
Canada--Allophones.
I. Association canadienne des professeurs de langues secondes.
Étude nationale sur les programmes de français de base.
II.Titre.

PC2068.C3L4 1990 448.2'4'071 C90-090471-2

REMERCIEMENTS

Les participants à l'Étude nationale sur les programmes de français de base désirent exprimer leur vive gratitude au Secrétariat d'État pour l'appui financier et moral reçu pendant la période de planification et les quatre années de l'Étude. Ils souhaitent aussi remercier très sincèrement l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) qui, en parrainant le projet, a donné à tous les intervenants l'occasion de travailler et d'apprendre ensemble.

MAQUETTE
Jean-Paul Morisset

MISE EN PAGES
Nicole Pigeon

© Raymond LeBlanc, Ottawa, 1990

ISBN 0-921238-06-1
Imprimé au Canada/Printed in Canada

Ce Rapport synthèse
est respectueusement dédié
à la mémoire de
H.H. (David) Stern,
l'âme de la présente étude.

TABLE DES MATIÈRES

Note liminaire		XI
Introduction		1
Liste des conclusions		7
Le curriculum multidimensionnel	Chapitre 1	18
Le syllabus langue	Chapitre 2	22
Le syllabus communicatif/expérientiel	Chapitre 3	33
Le syllabus culture	Chapitre 4	44
Le syllabus formation langagière générale	Chapitre 5	55
La pédagogie intégrative	Chapitre 6	66
L'évaluation	Chapitre 7	87
La formation	Chapitre 8	95
Remarques générales	Chapitre 9	102
Conclusion		105
Références		107
Remerciements		108

NOTE LIMINAIRE

Le double objectif de l'Étude nationale sur les programmes de français de base était de définir les quatre syllabi proposés par Stern (1983) dans son projet de syllabus multidimensionnel et d'en examiner l'applicabilité dans les classes de français de base au Canada.

Les textes qui constituent le Rapport final se réclament de ces objectifs et présentent des contenus et des réflexions susceptibles d'aider à la fois l'enseignant et l'apprenant dans la tâche encore et toujours difficile et méconnue d'enseigner et d'apprendre une langue seconde.

Tout n'est pas neuf dans ces textes, loin de là. D'ailleurs, il serait naïf, comme l'a déjà fait remarquer Mackey (1965), de ne pas s'appuyer sur tout ce qui s'est déjà fait dans le domaine pour tenter de faire avancer les choses. Les auteurs l'ont clairement fait tout en tentant de mieux définir et organiser concepts et contenus. Dans ce qui suit, la dimension nouvelle se situe surtout sur le plan de la variété des contenus proposés et sur celui des suggestions quant à leur organisation en ensembles pédagogiques cohérents devant permettre de mieux tenir compte de l'état actuel des connaissances sur la communication.

Il s'est fait et il continue de se faire des choses très intéressantes dans les écoles en didactique du français langue seconde. Il se fait également des choses moins bien et il est toujours tentant

d'opposer les nouvelles tendances aux façons de faire routinières. Il faut bien se rendre compte que l'objet de telles comparaisons est le plus souvent de mettre des aspects de démonstrations en évidence, non de prétendre que telle situation utilisée à cette fin est générale.

Enfin, si les contenus qui constituent le Rapport final ont fait l'objet de nombreuses consultations en cours de compilation, leur forme finale est la seule responsabilité des différents auteurs. Il appartiendra maintenant aux différentes provinces de s'en inspirer (ou non) dans la révision périodique ou l'élaboration de leurs programmes respectifs.

INTRODUCTION

Justification de l'étude

Alors que de nombreux articles et rapports font état du besoin urgent de revoir l'enseignement du français langue seconde dans les programmes de base, ce sont souvent les programmes d'immersion qui ont retenu l'attention des chercheurs canadiens au cours des vingt dernières années. Il était probablement normal qu'il en soit ainsi vu la nouveauté du concept et les résultats préliminaires rapportés. Il faut bien reconnaître, cependant, que la situation créée par ce mouvement vers l'immersion n'a pas été sans avoir des effets souvent négatifs pour les programmes réguliers : diminution du nombre des enseignants pleinement qualifiés, acceptation à tout le moins tacite d'un double standard au plan des attentes suite aux études de langue, modification de l'attitude des intervenants, diminution du moral des troupes, etc.

De plus, la majorité des élèves de français langue seconde inscrits dans les écoles canadiennes se retrouvent dans des programmes de français de base. Ces derniers sont donc, pour cette majorité, la seule voie véritable vers un niveau de bilinguisme fonctionnel sans lequel il y aurait lieu de remettre toute la problématique de l'enseignement du français langue seconde en question.

L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) a voulu réagir contre le manque de réalisations dans cette dimension de l'enseignement de la langue en

mettant de l'avant un projet d'étude qui se voudrait le premier pas dans la direction d'une concertation au niveau des programmes de base. Il fut donc décidé d'examiner les implications d'une telle volonté et, ultimement, d'entreprendre les démarches nécessaires auprès du Secrétariat d'État pour l'obtention de l'aide financière nécessaire à une étude de faisabilité d'un projet d'« Étude nationale sur les programmes de français de base » qui devrait impliquer le plus grand nombre possible d'intervenants au plus grand nombre de niveaux possibles.

Approbation de l'étude

Dans une lettre en date du 21 octobre 1985, l'Honorable Benoît Bouchard, ministre responsable du Secrétariat d'État, approuvait la mise sur pied de l'« Étude nationale sur les programmes de français de base » (ci-après « l'Étude »), suite à une demande qui lui avait été présentée en ce sens par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ci-après l'ACPLS), et acceptait le principe de son financement pour une période de trois ans.

La notion de français de base

La notion de français de base peut varier considérablement à travers le pays. En général, on entend par français de base « un programme de base en français langue seconde où le français est la discipline étudiée et où la langue est enseignée au cours de périodes pouvant varier entre 20 et 50 minutes par jour » (Dialogue, 2,1). Pour les besoins de l'Étude, cependant, il a été convenu d'élargir cette notion pour y inclure toutes les extensions et tous les enrichissements du programme de base. Dans la pratique, « français de base » est employé ici pour distinguer ce type de programme des programmes d' « immersion » où le français sert à l'enseignement des autres disciplines et ce, durant toute la journée (ou, au moins, une partie très importante de la journée).

Objectifs de l'étude

Les objectifs de l'Étude étaient :

a) d'examiner les politiques, les programmes et les activités en rapport avec l'enseignement du français de base à travers le Canada;

b) de mettre en commun les idées, les expériences et les recherches sur la planification, l'organisation et l'élaboration du curriculum, sur les approches pédagogiques, sur la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants et sur l'évaluation en vue d'en montrer le fonctionnement et d'établir une base de coopération et d'échange d'idées et de renseignements à travers le Canada sur tout ce qui a trait au français de base;

c) d'identifier des moyens d'améliorer le français de base d'une façon substantielle pour

que des niveaux plus élevés de performance en fin de programme deviennent la norme et pour que le français de base soit mieux intégré dans l'ensemble de l'éducation générale afin de contribuer de façon plus significative au curriculum scolaire.

Orientation de l'étude

Lors des deux colloques précédant l'approbation de l'Étude, les membres de l'ACPLS avaient voté des résolutions confiant à leur exécutif le soin d'examiner le concept d'approche multidimensionnelle proposé par Stern en 1982 dans *La revue canadienne des langues vivantes* et en 1983 dans *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning* et son applicabilité dans les programmes de français de base au Canada. Cela devait devenir, dans la pratique, l'interprétation du troisième objectif mentionné plus haut et fournir à l'Étude son fil conducteur.

L'adoption du curriculum comme domaine principal d'étude s'est imposée d'elle-même à l'ACPLS qui avait déjà noté à plusieurs reprises dans son Bulletin les contributions de nombreux auteurs à ce sujet. Les principales raisons de cette orientation de l'ACPLS peuvent se résumer en trois points principaux :

1) Il existe maintenant une tendance marquée vers une allocation de temps plus grande pour le français de base. Il s'ensuit que si on pouvait peut-être accepter un contenu essentiellement linguistique pour des périodes d'une durée de 20 minutes, le temps supplémentaire qui tend maintenant à être mis à la disposition du français exige, en retour, une contribution plus grande de cette matière à la formation générale de l'élève. Le contenu du cours de langue se doit donc d'être plus riche.

2) Les résultats obtenus dans les programmes d'immersion de même que ceux de la recherche sur l'acquisition du langage tendent à montrer que la langue ne peut pas s'apprendre par la seule pratique des formes. Il faut plutôt trouver des moyens de faire aussi percevoir la langue globalement en la faisant utiliser par l'élève à des fins autres que son seul apprentissage.

3) La communication est maintenant vue comme le but ultime des études de français langue seconde. Cette notion de communication a reçu plusieurs interprétations depuis son introduction dans le domaine de la didactique. Qu'il suffise de noter ici que l'enseignement de la langue seconde ne saurait se limiter à l'acquisition/apprentissage d'habiletés dont l'emploi serait relégué à un lointain futur mais plutôt que l'expérience de la communication en langue seconde doit faire partie du curriculum. C'est à ce prix que ce dernier peut contribuer à la formation générale de l'élève.

Il importe cependant de noter dès maintenant que, si le curriculum a constitué le principal

domaine de réflexion des membres de l'Étude, il a aussi servi de point de départ à d'autres travaux : formation initiale et en cours d'emploi, évaluation, etc. Cependant, les ressources limitées qui ont marqué l'Étude dans beaucoup de ses moments ne permettaient pas de tout examiner. Il fallait choisir et le curriculum, dans l'optique de l'approche multidimensionnelle proposée par Stern, est apparu comme le meilleur point de départ face à ces contraintes.

Cette approche multidimensionnelle, dont il sera question en détail plus loin, comprend quatre composantes de base appelées « syllabi » qui constituent essentiellement le « curriculum multidimensionnel » : le syllabus LANGUE, le syllabus COMMUNICATIF/ EXPÉRIENTIEL, le syllabus CULTURE et le syllabus FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE. À ces quatre syllabi viennent se greffer, pour des raisons évidentes, la FORMATION DES ENSEIGNANTS et la RECHERCHE/ÉVALUATION.

Organisation de l'étude

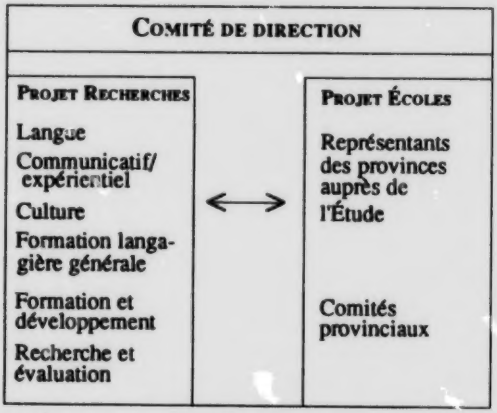
Une étude de cette envergure doit composer avec plusieurs variables. L'ACPLS est un organisme qui, de par sa charte même, voit son conseil de direction changer chaque année. Cela créait problème du point de vue de la continuité. Il n'est pas apparu possible à la direction de l'ACPLS d'assumer elle-même la responsabilité de l'administration du projet et cela a mené à la mise sur pied d'un Comité de direction. Cependant, l'Association demeurait l'organisme récipiendaire de la subvention et, par conséquent, responsable du projet dans son ensemble. Il fut donc décidé que le Comité de direction serait composé du Président et du Vice-président de l'ACPLS, du directeur et de la directrice-adjointe de l'Étude, de deux représentants des chercheurs responsables des groupes de travail mentionnés plus haut et de deux représentants des provinces. Un représentant du Secrétariat d'État était aussi présent lors des réunions du Comité.

L'éducation étant sous la seule juridiction des provinces, il n'était ni possible, ni souhaitable d'entreprendre une étude de ce type sans leur assentiment, d'une part, et leur implication, de l'autre. L'assentiment de chacune des provinces fut obtenu au cours des quelque dix-huit mois qui ont précédé l'approbation de l'Étude par le Secrétariat d'État grâce, en bonne partie, aux offices du Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). L'accord des provinces apportait déjà une contribution financière importante à l'Étude puisqu'il impliquait la nomination d'un représentant auprès de l'Étude et la création de comités provinciaux qui seraient appelés à examiner en cours de route documents et propositions émanant de l'Étude et assureraient ainsi une implication réelle des provinces dans les principales étapes des travaux. Cet aspect de l'Étude est couvert ailleurs dans ce rapport. C'est donc sous le signe de la collaboration qu'a été organisée l'Étude. Le Tableau I (page suivante) résume l'ensemble.

Résultats de l'étude

Signalons d'emblée que l'Étude ne produit pas un curriculum complet et « prêt à porter ». La raison de cette situation est double. Il y a d'abord l'autonomie des provinces en matière d'éducation à laquelle il a déjà été fait allusion plus haut. Dans un tel contexte, il était impensable d'orienter l'Étude vers une solution unique applicable à travers le pays. De plus, une telle orientation aurait pu avoir un effet réducteur sur chacun des syllabi, la quantité de matériel devenant nécessairement une variable dont il aurait fallu tenir compte. Or la diversité des situations d'enseignement/apprentissage de la langue au Canada exigeait des syllabi riches, où chacun pourrait trouver les éléments susceptibles de l'aider dans ses interventions pédagogiques particulières.

TABLEAU I



Le Rapport final de l'Étude est donc constitué de documents en provenance de chacun des syllabi, de ceux fournis par le groupe RECHERCHE ET ÉVALUATION et du présent *Rapport synthèse* où on tentera de montrer comment les solutions proposées peuvent être appliquées tout en tenant compte des particularités régionales. La bonne compréhension de ce qui suit implique cependant la consultation détaillée des autres documents constitutifs du Rapport final.

Organisation du rapport synthèse

Les chapitres portant sur les quatre syllabi sont présentés comme suit : a) bref rappel de la

justification initiale telle que formulée par Stern en début d'Étude; b) résultats des travaux du groupe sur la question tels qu'interprétés par l'auteur du présent rapport et conclusions. Les questions relatives à l'intégration, à l'évaluation et à la formation professionnelle sont traitées dans des chapitres subséquents et produisent également leurs conclusions. La liste des conclusions paraît déjà en début de texte.

LISTE DES CONCLUSIONS

La liste des conclusions qui suit permettra au lecteur de prendre rapidement connaissance des orientations dans le présent Rapport synthèse. Ces conclusions constituent l'interprétation par l'auteur des principaux résultats obtenus suite aux travaux des membres des quatre syllabi et des groupes travaillant sur la recherche et sur la formation. Nous avons essayé d'instaurer une certaine démarche logique dans l'établissement de la présente liste, mais il est certain que ces conclusions ne peuvent prendre toute leur valeur que lorsqu'elles sont examinées dans les contextes du Rapport synthèse et des syllabi concernés. Il pourra aussi sembler à certains que plusieurs conclusions présentent des aspects déjà connus, voire même déjà en application dans leur environnement pédagogique. C'est que, d'une part, il est apparu nécessaire de présenter une image aussi complète et aussi intégrée que possible de nos suggestions et que, de l'autre, la grande diversité observée dans l'enseignement des programmes de français de base à travers le Canada montre que ce qui semble acquis à tel endroit reste à découvrir ailleurs.

Voici donc la liste des principales conclusions de l'Étude nationale sur les programmes de français de base.

UN CURRICULUM MULTIDIMENSIONNEL...

1) Les objectifs généraux du programme de français de base doivent être l'apprentissage du français comme moyen de communication et la contribution à la formation générale de l'élève.

2) L'atteinte de ces objectifs peut être grandement facilitée par la mise en œuvre d'un curriculum multidimensionnel.

3) Pour respecter la complexité du langage, le curriculum multidimensionnel doit comprendre au moins quatre composantes: un syllabus langue, un syllabus communicatif/expérientiel, un syllabus culture et un syllabus de formation langagière générale.

UN SYLLABUS LANGUE...

4) Le syllabus langue présente un inventaire des unités de langue que l'élève doit acquérir pour pouvoir communiquer en français dans des situations naturelles.

5) L'objectif de communication implique que les contenus du syllabus langue tiennent compte à la fois de l'emploi et de l'usage.

6) Les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire. C'est le code linguistique.

7) La maîtrise du code linguistique est essentielle mais non suffisante pour la communication.

8) Les contenus relatifs à l'emploi comprennent des fonctions et leurs réalisations et des unités discursives.

9) Les fonctions décrivent les intentions de communication du locuteur tandis que leurs réalisations les illustrent en contexte. Cette analyse se situe au niveau de la phrase.

10) Les unités discursives sont celles qui permettent de dépasser le niveau de la phrase pour tenir compte de ce qui se passe dans les enchaînements que constitue le discours.

11) L'enseignement de tous les contenus du syllabus langue doit se faire en contexte, c'est-à-dire en tenant compte à la fois des interlocuteurs, du sujet traité et du cadre de la communication.

12) Le syllabus langue trouve ses contextes dans les trois autres syllabi, en particulier dans le syllabus communicatif/expérientiel.

13) L'enseignement de la langue comme moyen de communication implique la primauté du message sur la forme. Il y a cependant entre la précision du message et celle de la forme une relation étroite que la pédagogie doit respecter.

UN SYLLABUS COMMUNICATIF/EXPÉRIENTIEL...

14) Le syllabus communicatif/expérientiel est un inventaire d'environnements où la langue seconde est à la fois moyen de communication et préalable à l'apprentissage.

15) L'environnement est le milieu où la personne évolue.

16) Les environnements du syllabus communicatif/expérientiel sont pris dans les champs d'expérience des élèves.

17) L'expérience est le résultat d'interactions répétées de la personne avec son environnement.

18) L'expérience langagière découle de l'utilisation du langage lors des interactions avec l'environnement.

19) L'interaction avec l'environnement repose sur trois situations fondamentales par rapport à la langue: la compréhension, la production et la négociation.

*20) La compréhension est l'évaluation de l'*input *en fonction des besoins de l'élève, de ses intérêts du moment.*

21) La production est le résultat de la tentative d'intervention de l'élève sur son environnement pour satisfaire ses besoins, ses intérêts du moment.

22) La négociation est l'interaction langagière entre la personne et son environnement tant sur le plan de la compréhension que sur celui de la production.

23) Les champs d'expérience qui permettent l'utilisation de la langue proviennent de l'examen des relations personne/environnement dans leurs aspects physique, social, civique, ludique et intellectuel.

UN SYLLABUS CULTURE...

24) Le syllabus culture est un inventaire des domaines constituant le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second.

25) Langue et culture sont indissociables. La culture doit donc constituer une composante à part entière du curriculum de langue seconde.

26) La culture signifiante pour les élèves est vivante, dynamique et moderne. Cela doit se refléter dans sa présentation.

27) Le caractère complexe, varié et fluide du fait culturel exclut un enseignement encyclopédique de la culture au profit d'un enseignement basé sur la compréhension.

28) La culture est omniprésente dans les situations réelles de communication que veut présenter l'approche communicative.

29) Ce sont les faits culturels qui constituent le point de départ de la réflexion sur la réalité socioculturelle seconde et de l'interprétation juste de cette dernière.

30) L'inclusion de la dimension culturelle dans le curriculum de langue seconde doit d'abord déboucher sur une sensibilisation de l'élève à la culture seconde.

31) La sensibilisation à la culture seconde peut se faire en partant du fait culturel local pour aller ensuite progressivement vers les faits de types régional, provincial, national et international.

32) Les sources principales de faits culturels sont la présence des francophones, leur histoire (en ce qu'elle permet d'expliquer le présent), les parlers francophones, le quotidien des francophones et les dimensions internationales de la francophonie.

UN SYLLABUS DE FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE...

33) Le syllabus de formation langagière générale est un inventaire des contenus d'ordres linguistique, culturel et stratégique susceptibles de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue seconde et la formation générale de l'élève.

34) Pour participer à la formation générale de l'élève, il est essentiel de le rendre capable de mettre en rapport l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et les autres dimensions de sa vie d'élève.

35) Le syllabus de formation langagière générale contribue à l'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève par des activités orientées vers l'élargissement de ses horizons et vers la facilitation de son fonctionnement comme apprenant.

36) L'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève implique chez lui des prises de conscience de types linguistique, culturel et stratégique.

37) La conscience linguistique est la connaissance explicite de certains aspects de la nature du langage et du rôle de celui-ci dans la vie des gens et la réceptivité face à cette connaissance.

38) La conscience culturelle est la connaissance explicite de certains aspects de la nature de la culture et de son influence sur les valeurs des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance.

39) La conscience stratégique est la maîtrise progressive des structures de la connaissance et le contrôle des activités d'apprentissage.

40) Les actions pédagogiques devant mener aux prises de conscience impliquent une familiarisation avec le langage qui leur est relié.

41) Les sources principales de faits susceptibles de mener à la prise de conscience linguistique sont les phénomènes reliés à la productivité du langage, à la créativité du langage, à la stabilité ou au changement linguistique, à la variation sociale du langage et au jumelage forme-message.

42) Les sources principales de faits devant mener à la prise de conscience culturelle sont les phénomènes reliés au dynamisme de la culture, à la stabilité ou au changement culturel, à la diversité des cultures, aux codes de la culture, aux modes de transmission de la culture et à la réussite dans l'utilisation de la culture.

43) Les sources principales de faits devant mener à la prise de conscience stratégique sont la réflexion sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire et sur les stratégies qui sont reliées à l'acquisition de cette maîtrise.

UNE PÉDAGOGIE INTÉGRATIVE...

44) Considérée non pas comme un code mais comme le moyen privilégié de la communication, la langue constitue une entité globale et fonctionnelle dont l'intégrité doit être respectée.

45) C'est par l'intégration des contenus proposés par les divers syllabi en des ensembles pédagogiques cohérents que l'on respectera le mieux l'intégrité de la langue.

46) L'intégration des syllabi doit permettre de fournir à l'élève la possibilité de vivre des expériences de langue seconde pertinentes pour lui tout en lui permettant de développer ses propres stratégies d'apprentissage.

47) L'approche pédagogique doit reposer sur la représentation que l'on se fait de l'objet d'enseignement et du processus d'apprentissage par lequel les apprenants doivent passer pour le maîtriser.

48) Le locuteur compétent doit posséder des connaissances d'ordres grammatical, discursif, socioculturel et stratégique, mais il doit surtout pouvoir utiliser ces connaissances dans des situations authentiques de communication.

49) Parce qu'elle constitue une façon applicable à la salle de classe de présenter la langue dans des situations authentiques de communication, l'approche expérientielle doit servir de point d'ancrage à la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel.

50) L'expérience de l'utilisation de la langue à des fins communicatives est réalisée au moyen de projets éducatifs.

51) Le projet éducatif est une unité de travail de durée variée impliquant à la fois la réflexion et l'action constructive en rapport avec l'apprentissage et aboutissant à une production concrète.

52) Les sources principales des projets éducatifs sont les divers champs d'expérience *de l'élève. Ces champs sont répertoriés dans le syllabus communicatif/expérientiel, mais ils peuvent aussi provenir du syllabus culture et du syllabus de formation langagière générale.*

53) Le choix des champs d'expérience à exploiter doit prendre en compte le niveau de maturité cognitive, affective et sociale de l'élève.

54) Dans la répartition des contenus, on tiendra compte, pour chacun des trois groupes cibles, des impératifs d'ordres personnel et pédagogique qui sous-tendent ces niveaux.

55) Les champs d'expérience retenus doivent se prêter à l'intégration de contenus en provenance de tous les autres syllabi, ce qui a pour effet de justifier ces mêmes contenus.

56) La démarche privilégiée de l'approche expérientielle comprend la phase de préparation à l'expérience, l'expérience elle-même et le retour sur l'expérience.

57) Si l'approche expérientielle constitue le point d'ancrage de la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel, elle n'est pas suffisante pour assurer, seule, une maîtrise convenable de la langue.

58) La démarche complète implique une phase de préparation langagière adéquate et un suivi permettant de consolider et d'élargir les contenus langagiers ciblés rencontrés au cours de l'expérience vécue par l'apprenant.

59) L'utilisation correcte de la langue suppose des connaissances pouvant s'approprier par l'approche analytique qui permet la reconnaissance des composantes du comportement langagier.

60) La reconnaissance des composantes du comportement langagier implique que toute analyse, toute réflexion et toute comparaison sont faites en contexte et sont justifiées par ce contexte.

61) L'approche analytique ressortit à un modèle cognitif d'apprentissage de la langue et implique l'acquisition progressive de connaissances langagières et le développement de l'habileté à les utiliser.

62) La démarche privilégiée du modèle cognitif comprend l'étape cognitive (connaissance consciente), l'étape associative et l'étape des opérations (quasi-)automatiques. Cette démarche vaut pour l'ensemble des contenus du syllabus langue de même que pour ceux des autres syllabi qui impliquent l'acquisition de connaissances.

63) Parce que les apprentissages se font de façon progressive, c'est par le réinvestissement des nouvelles connaissances dans des contextes de plus en plus complexes que l'apprenant peut assurer son progrès.

64) L'objectivation constitue la technique privilégiée de réinvestissement en faisant passer l'apprenant de l'inhabileté initiale au fonctionnement avec assistance et, ultimement, à la prise de décision personnelle.

65) Sur le plan de l'acquisition des habiletés langagières, la démarche habituelle va des habiletés réceptives aux habiletés productives.

UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION...

66) L'évaluation des diverses composantes du curriculum fait partie intégrante de toute démarche pédagogique en langue seconde.

67) Parce que l'apprentissage de la langue seconde se fait sur une longue période qui implique une évolution constante de l'apprenant, il est essentiel d'avoir recours à l'évaluation formative qui permet de suivre de près cette évolution.

68) L'évaluation sommative est également nécessaire au moins dans tous les cas où des décisions de type administratif ou personnel doivent être prises concernant l'élève.

69) Le mouvement de va-et-vient entre l'approche expérientielle et l'approche analytique a des incidences sur les modes et les contenus de l'évaluation.

70) L'évaluation du niveau de succès de la communication implique l'acceptation d'une part de subjectivité dans la correction.

71) La justesse de l'expression constitue un objet légitime d'évaluation.

72) Les attitudes ne doivent pas faire partie des critères de réussite d'un cours de français langue seconde.

73) Les tâches utilisées dans le cadre de l'évaluation doivent présenter une valeur éducative pour l'élève.

74) L'élève doit être impliqué dans le processus d'évaluation.

75) Il existe des techniques permettant de répondre aux exigences évaluatives du curriculum multidimensionnel. Plusieurs d'entre elles font l'objet de brèves présentations dans le document sur ce sujet produit par le Groupe de travail sur la recherche et l'évaluation.

DES EXIGENCES DE FORMATION...

76) Dans le contexte de la formation initiale, l'enseignant de langue seconde doit avoir une solide formation pédagogique générale, qui lui fournira les fondements permettant la relativisation des changements qui ne vont pas manquer de se produire au cours de sa carrière.

77) Le professeur de français langue seconde doit avoir une connaissance approfondie du français pour pouvoir assumer son rôle de modèle auprès de ses élèves.

78) Le professeur de français langue seconde doit posséder une solide connaissance de la culture cible pour être en mesure d'interpréter correctement les messages en fonction des dimensions sociales, esthétiques et idéologiques qui les causent. Le français ne saurait être de l'anglais traduit.

79) Au-delà de sa connaissance courante de la langue, le professeur de français langue seconde doit être aussi un spécialiste des contenus, c'est-à-dire être en mesure d'objectiver ses connaissances en langue, en culture, en expérience et en formation langagière générale. En d'autres termes, il doit connaître sa matière.

80) Le professeur de français langue seconde doit avoir une perception suffisante des processus d'apprentissage/acquisition des langues pour pouvoir interpréter correctement ce qui se passe en classe et faire les bons choix dans son enseignement.

81) Le professeur de français langue seconde doit connaître les principales stratégies d'apprentissage et les effets de leur application.

82) Le professeur de français langue seconde doit posséder de bonnes connaissances sur la nature de la communication authentique et sur sa possibilité de réalisation dans la salle de classe.

83) Le professeur de français langue seconde doit maîtriser les techniques et démarches reliées à l'approche expérientielle, à l'approche analytique et à l'objectivation.

84) Le professeur de français langue seconde doit apprendre à promouvoir la participation active de l'apprenant à tous les types d'activités et la prise en charge par ce dernier de son propre apprentissage.

85) Le professeur de français langue seconde en cours d'emploi doit disposer d'un système intégré de formation additionnelle au niveau de la commission scolaire ou du ministère pour lui permettre de combler des lacunes ressenties ou identifiées.

86) Parmi les moyens dont doit disposer le professeur de français langue seconde pour parfaire sa formation, on trouve a) les stages de formation sous la direction de formateurs initiés aux nouvelles approches, b) les stages de formation autodirigés, avec l'aide de matériel d'appoint, c) les expériences structurées de formation entre pairs, d) les programmes d'échanges et e) les bourses de séjour prolongé en milieu francophone.

87) Il va sans dire, enfin, que l'aide à la formation inclut, de toute nécessité, la disponibilité de matériel scolaire pertinent et efficace, y compris du matériel de référence.

DES ASPECTS PLUS GÉNÉRAUX...

88) Pour des raisons de plusieurs ordres, il n'était pas du mandat de l'Étude de proposer des objectifs de performance en français langue seconde. Il appartient aux provinces qui désireraient s'inscrire dans le courant de pensée pédagogique développé par l'Étude de se donner de tels objectifs.

89) Tous les efforts devraient être faits pour que tous les élèves des programmes de français de base en viennent à être exposés à cette matière à raison de 40 minutes par jour depuis la quatrième jusqu'à la douzième année inclusivement.

90) Les nombreuses occasions de mise en commun des connaissances et des réalisations suscitées par l'Étude ont montré l'opportunité de créer un mécanisme permettant aux intervenants provinciaux dans les programmes de français de base de se réunir périodiquement pour continuer ces échanges.

91) L'Étude a donné lieu à la production de matériel pédagogique qui veut illustrer plusieurs des dimensions traitées dans ces lignes. Ces exemples s'appliquent respectivement aux élèves de niveau de 6e, de 8e et de 10e année.

92) Les travaux de l'Étude ont amené un certain nombre d'organismes à préparer du matériel basé sur l'un ou l'autre des aspects développés par les chercheurs en cours de route. Le matériel déjà publié inclut la série « Pour tout dire » produite par l'Office national du film du Canada.

Chapitre

1

LE CURRICULUM MULTIDIMENSIONNEL

Le concept de « curriculum multidimensionnel » proposé par Stern (1983) s'est concrétisé suite à une réunion d'experts tenue à Boston en 1980 à la demande de l'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Lors de cette rencontre, cinq spécialistes et deux répondants avaient présenté des points de vue sur ce qui devait constituer, selon eux, les priorités professionnelles en enseignement/apprentissage des langues pour les années quatre-vingt, points de vue que Stern a par la suite regroupés et formulés sous le nom de curriculum multidimensionnel.

Par curriculum, il faut entendre ici l'ensemble des contenus, des objectifs et des méthodologies que l'on retrouvera dans l'enseignement de la langue seconde. Les composantes de ce curriculum multidimensionnel font l'objet de syllabi distincts, c'est-à-dire de descriptions de contenus organisées de façon graduée. C'est ainsi que le curriculum multidimensionnel de français langue seconde sera constitué d'un syllabus langue, d'un syllabus d'activités communicatives, d'un syllabus culture et d'un syllabus de formation langagière générale.

L'idée du curriculum multidimensionnel est le produit de la réflexion et de la recherche des vingt-cinq dernières années. De façon plus spécifique, il faut d'abord retenir la prise de conscience progressive vers la fin des années soixante-dix : le problème principal n'était pas le « comment » de l'enseignement de la langue (la méthode d'enseignement) mais bien le

« pourquoi » et le « quoi » (les objectifs et le contenu).

En outre, on a pu observer une conviction croissante de la valeur de situations et de contenus pertinents pour l'apprenant. Cette conviction résulte, d'une part, de la recherche sur l'enseignement de la langue fait dans le cadre de situations de communication véritables et, de l'autre, de pratiques comme les programmes d'échange.

Enfin, l'idée d'une approche multiple est celle qui semble correspondre le mieux à ce qui est maintenant connu de la langue et de sa complexité, laquelle provient non seulement du système linguistique lui-même, mais aussi du contexte social dans lequel il est utilisé et de son imbrication avec la culture des usagers. Et si la psychologie de l'apprentissage des langues reconnaît des ressemblances entre l'acquisition de la langue maternelle, l'apprentissage de la langue seconde dans des environnements naturels et celui dans la salle de classe, il apparaît souhaitable que le curriculum reflète ces caractéristiques de l'apprentissage de la langue.

Cela dit, l'élaboration des quatre syllabi présente des défis importants puisqu'il faudra explorer des dimensions encore passablement inconnues ou mal définies dans le domaine de l'enseignement des langues. Il conviendra donc de procéder par approximations successives, l'expérience acquise à chaque étape devant servir à l'amélioration de chacune de ces approximations. En outre, il faudra s'assurer qu'en abordant la langue sous plusieurs angles, l'étude de chacun de ces derniers facilitera celle de tous les autres de telle sorte que la variable temps ne constituera pas un empêchement à l'application d'un curriculum multidimensionnel dans la classe de français.

Résultats des travaux de l'étude

Six ans après ces prises de position de Stern, les résultats des travaux de l'Étude montrent la justesse de sa réflexion sur les principaux besoins en didactique des langues. La consultation de très nombreux auteurs par les chercheurs de l'Étude permet de constater qu'il est maintenant généralement acquis que l'enseignement/apprentissage de la langue doit être motivé, c'est-à-dire avoir des justifications qui prennent leurs sources dans l'apprenant et son environnement. Les questions du « pourquoi » et du « quoi » se trouvent dès lors clairement posées.

Du même souffle, cependant, il faut dire que le « comment » ne saurait être évacué au profit des deux autres questions. La venue de l'approche communicative, ou mieux, des approches communicatives et du chaos pédagogique qu'elles ont souvent engendré, a clairement fait la démonstration des liens étroits qui doivent exister entre chacune de ces trois composantes de la didactique des langues. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point, en particulier dans le cadre du chapitre sur le syllabus communicatif/expérientiel. Cela dit, nos observations

et nos essais en classe nous ont montré qu'il était raisonnable de croire que l'enseignement/apprentissage de la langue seconde devait passer par l'expérience de l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication.

Une des raisons fondamentales de cette démarche est la complexité du sujet à l'étude. Les travaux récents dans le domaine des sciences du langage montrent bien, tant par la diversité de leurs orientations (sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours, sémantique, psycholinguistique, etc.) que par le caractère laborieux de leurs études jusqu'à quel point la langue est difficile à saisir. Une conclusion tend à découler d'une telle observation : la complexité de la langue fait que son étude se doit d'être abordée sous plusieurs angles à la fois afin que deviennent progressivement claires pour l'apprenant les relations entre les diverses composantes de ce moyen complexe de communication.

Les angles dont il vient d'être question, l'Étude les a regroupés en quatre syllabi : 1) langue, 2) communicatif/expérientiel, 3) culture, 4) formation langagière générale. Les chapitres qui suivent examinent plus en profondeur chacun de ces syllabi à tour de rôle. Qu'il nous suffise donc d'indiquer ici que les analyses poussées de chacun de ces domaines ont permis de faire ressortir les particularités de chacun tout en laissant clairement voir les relations étroites qui les unissent, ce qui tend à montrer qu'il s'agit bien de composantes fondamentales de la langue définie comme moyen de communication. Ce sont d'ailleurs ces points de convergence qui doivent permettre d'intégrer ces contenus, en apparence passablement diversifiés, en un curriculum et des ensembles pédagogiques cohérents.

L'examen du matériel présentement utilisé dans les écoles du pays pour l'enseignement du français langue seconde montre bien que la tendance décelée par Stern vers une certaine unidimensionnalité du curriculum se perpétue. La méthode structurale est encore en usage dans un nombre important d'endroits et il faut bien reconnaître que là où du matériel plus récent est utilisé, plusieurs des outils pédagogiques qui se réclament du communicatif font un usage abusif du terme puisque, pour ne reprendre que les situations les plus fréquentes, la langue y est encore souvent enseignée soit hors contexte, soit dans des contextes non signifiants pour les apprenants. Or dans la lutte incessante pour des minutes de temps de classe allouées à telle ou telle matière, il est essentiel que l'enseignement de la langue contribue à part entière à l'effort de formation de l'élève en lui assurant la plus grande variété possible d'occasions de s'enrichir comme personne au contact de sa deuxième langue. Nous pensons qu'en ce moment, cette assurance doit passer par l'implantation progressive d'une forme de curriculum multidimensionnel dans les écoles.

Ce document de même que tous les autres produits par l'Étude, bien que constituant des efforts importants vers l'élaboration d'un tel curriculum, ne constituent que la première des approximations successives prévues par Stern. Il y a donc lieu de les consulter en gardant

cette remarque en tête. Cela dit, ils présentent le fruit de très nombreuses heures de réflexion et de discussion et constituent une illustration cohérente à la fois du modèle curriculaire proposé par Stern et de son applicabilité dans les programmes réguliers. C'est à ce titre qu'ils sont soumis à l'examen des divers intervenants dans les programmes de français de base.

1/ Les objectifs généraux du programme de français de base doivent être l'apprentissage du français comme moyen de communication et la contribution à la formation générale de l'élève.

2/ L'atteinte de ces objectifs peut être grandement facilitée par la mise en œuvre d'un curriculum multidimensionnel.

3/ Pour respecter la complexité du langage, le curriculum multidimensionnel doit comprendre au moins quatre composantes : un syllabus langue, un syllabus communicatif/expérientiel, un syllabus culture et un syllabus de formation langagière générale.

Chapitre

2

LE SYLLABUS LANGUE

Dans l'optique de Stern, le syllabus langue est celui où la langue est considérée comme objet d'étude et de pratique. C'est celui qui correspond le plus près au contenu traditionnel de l'enseignement de la langue. Cependant, ces contenus traditionnels ne sont plus suffisants car un syllabus langue doit maintenant tenir compte des développements récents dans l'étude du langage. Cela implique la prise en compte de l'emploi (« use » dans la terminologie de Widdowson) aussi bien que de l'usage (« usage » chez Widdowson) avec, comme conséquence, l'inclusion des actes de parole, du discours, des notions et des fonctions dans les contenus d'étude et de pratique. Dans cette optique, le syllabus langue doit passer d'une orientation structurale, par exemple, vers une orientation fonctionnelle avec des contenus provenant des analyses sémantique, pragmatique et sociolinguistique du langage. Cela ne signifie pas pour autant la disparition des catégories grammaticales, mais plutôt leur présentation de façon plus naturelle dans une gradation cyclique correspondant aux besoins des apprenants.

La difficulté semble donc double : d'une part, comment faire justice à la fois au contenu structural et au contenu fonctionnel et comment les intégrer l'un dans l'autre; d'autre part, comment réaliser les économies nécessaires pour que ce nouveau syllabus élargi ne croisse pas hors de proportion. Il faut bien se rendre compte, en effet, que placé dans le contexte du curriculum multidimensionnel, l'ampleur du syllabus langue doit être diminuée, non pas

augmentée. Il existe des éléments de solution chez un certain nombre d'auteurs: Allen propose un curriculum à convergence variable, Valdman suggère une gradation cyclique soigneusement planifiée alors que les Britanniques parlent plutôt d'une présentation basée sur des niveaux de maîtrise exprimés en termes d'actes de parole concrets. Il ne s'agit donc pas de repartir à zéro, ce qui donne à penser que le syllabus langue à la fois élargi et économique n'est pas une impossibilité.

Stern sera amené à conclure sa discussion sur la nature du syllabus langue comme suit :1) le syllabus langue est nécessaire pour toute forme d'enseignement de la langue ; 2) un tel syllabus doit contenir des éléments structuraux et fonctionnels (en d'autres termes, un syllabus constitué uniquement de formes grammaticales et de vocabulaire est inadéquat tout comme le serait le syllabus qui les ignorerait); 3) un syllabus structural-fonctionnel pourra probablement le mieux être établi en travaillant à partir de niveaux de maîtrise préétablis quant aux sujets, aux situations et aux habiletés (mais la seule liste des sujets, situations et habiletés ne constitue pas un syllabus adéquat, bien qu'il s'agisse d'un pas nécessaire dans cette direction).

Sur le plan de l'approche pédagogique souhaitable pour un tel syllabus, c'est l'approche analytique qu'il faut privilégier, cette approche étant celle qui permet l'examen et la réflexion sur les faits de langue et la compréhension progressive du fonctionnement du code linguistique. Cela ne signifie cependant pas que l'approche analytique soit la seule qui doive être employée pour enseigner la langue, car cette dernière ne se laisse pas cerner par la seule analyse linguistique. Nous aurons l'occasion de revenir sur la position de Stern au sujet de la pluralité des approches lors de la présentation de la justification théorique du syllabus communicatif/expérientiel au prochain chapitre.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

L'enseignement/apprentissage de la langue met maintenant l'accent sur la capacité de communiquer dans des situations naturelles d'emploi de la langue. Cette introduction de la dimension communicative a eu pour effet, en enseignement des langues, un éloignement progressif de l'utilisation des résultats de l'analyse formelle du langage telle que pratiquée par la linguistique au profit de l'analyse fonctionnelle du langage qui examine celui-ci comme une forme de communication.

Mais que faut-il entendre lorsque l'on parle de communication langagière? Les travaux des membres du syllabus langue ont permis de faire ressortir un certain nombre de caractéristiques notées par différents auteurs. Retenons ici celles proposées par Canale (1983) et par Akmajan, Demers et Harnish (1986). Pour Canale, la communication présente les caractéristiques suivantes :

1) elle est une forme d'interaction sociale;

2) elle comporte un niveau élevé d'imprévisibilité et de créativité autant au niveau de la forme que du message;

3) elle se déroule dans des contextes discursifs et socioculturels qui en contraignent l'utilisation, tout en fournissant des indices sur l'interprétation qu'il faut donner aux énoncés;

4) elle est limitée par des conditions telles que la capacité de mémoire et la fatigue des interlocuteurs;

5) elle est toujours orientée vers l'atteinte d'un but comme, par exemple, persuader ou promettre;

6) elle implique l'utilisation d'un langage dit authentique;

7) elle réussit lorsque le message est compris par l'interlocuteur.

Pour Akmajan, Demers et Harnish, la communication se décrit à partir de la pragmatique. Les principales étapes du processus sont les suivantes :

1) au niveau du locuteur, le problème qui est posé est celui d'amener son interlocuteur à percevoir son intention de communication;

2) le locuteur doit donc savoir choisir une façon de s'exprimer qui simplifiera la tâche de son interlocuteur en tenant compte du contexte où la communication se fait;

3) quant à l'interlocuteur, son problème est de saisir correctement l'intention de communication du locuteur en se basant sur les mots choisis et sur le contexte de l'énoncé.

Il n'est pas nécessaire de s'étendre ici sur l'interprétation de ce qui précède, ces contenus et d'autres étant déjà examinés dans le texte du syllabus langue. Il devrait cependant déjà ressortir clairement que la communication constitue un phénomène complexe et que son enseignement dans le contexte de la langue seconde présente un défi de taille. Heureusement, les travaux sur l'étude du langage commencent à fournir des éléments de solution qui peuvent être intégrés dans un contenu linguistique.

Dans son document de base, Stern confiait au syllabus langue la responsibilité de faire le point sur des domaines en apparence aussi diversifiés que la pragmatique, la sociolinguistique, l'ethnologie de la communication, l'analyse du discours et la sémantique, et de déterminer quelles pourraient être leurs contributions à ce syllabus. Il est d'abord clairement ressorti que l'objet de chacune de ces disciplines, qui sont toutes encore jeunes, ne faisait pas consensus car on y retrouvait beaucoup de recoupements. Qu'il suffise de mentionner l'apparition de la notion d'acte de parole avec des sens différents dans chacune d'elles pour illustrer la difficulté de l'entreprise. Cela dit, les membres de ce syllabus ont pu observer plusieurs

points de convergence et de divergence qui s'avéreraient utiles tant pour leur réflexion que dans le travail d'établissement de leur syllabus. En tenant compte des dimensions linguistique et communicative de l'enseignement de la langue comme moyen de communication, on peut dès lors déjà indiquer que, sur le plan général des contenus,

4/ Le syllabus langue présente un inventaire des unités de langue que l'élève doit acquérir pour pouvoir communiquer en français dans des situations naturelles.

Communiquer en français, c'est, d'une part, utiliser des formes linguistiques correctes. Il y a donc lieu, dans le cadre d'un syllabus langue, de retrouver des unités phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques dont la connaissance et la pratique mènent à une utilisation acceptable du code linguistique. Cette dimension de l'enseignement de la langue est relativement bien connue et fait partie de la pratique pédagogique de tous les enseignants qui sont conscients de la nécessité qu'il y a pour la bonne communication de connaître les règles de l'usage de la langue, usage étant pris ici dans le sens proposé par Widdowson. Nous revenons sur ce sujet un peu plus loin.

Communiquer en français, c'est aussi, d'autre part, respecter les règles qui régissent l'emploi de la langue. Nous utilisons ici emploi dans le sens de « use » proposé par Widdowson. Or les règles d'emploi dépassent largement le niveau du code pour atteindre celui du contexte dans lequel l'énoncé (ou la suite d'énoncés) est employé.

Ainsi, de tous les domaines mentionnés plus haut comme faisant partie de ce que le syllabus langue devrait examiner, seule la sémantique limite son étude au sens des propositions établi à partir de l'état de choses qu'elles représentent et donc, en elles-mêmes. Dans tous les autres cas, on retrouve sous une forme ou l'autre l'étude des rapports entre les formes linguistiques et le contexte et ce, tant au niveau de la phrase qu'à celui du discours (celui de l'enchaînement des énoncés). On peut déjà reconnaître le besoin qu'il y aura d'introduire dans le syllabus langagier à la fois la dimension de l'étude de la langue comme système et celle de l'étude de ce système dans ses contextes, c'est-à-dire lorsqu'il est utilisé pour communiquer.

La reconnaissance de l'importance des rapports entre la forme et le contexte est fondamentale pour qui veut donner une dimension communicative à son enseignement. La sémantique nous enseigne qu'un énoncé comme « J'ai payé 20 $ » a une signification de base qui dépend en bonne partie de celle de chacun des mots de l'énoncé. Mais cette forme, comme la très grande majorité des formes linguistique, n'est pas utilisée que dans un seul contexte qui pourrait être celui de la réponse à une demande d'information. Par exemple, elle peut permettre la formulation d'une plainte là où ce prix est estimé cher, celle de la colère là où

on apprend que son copain a payé 10 $, celle de la satisfaction là où l'autre aura payé 30 $, et ainsi de suite. C'est là, et il importe de le reconnaître, que se situe la limite d'une approche structurale qui se contente d'enseigner des formes qui, parce qu'enseignées dans des contextes uniques, prennent des significations uniques. Or comme il est inimaginable d'enseigner, sans mentionner d'apprendre, toutes les formes correspondant à toutes les situations, on se retrouve dans un cul-de-sac. Une démarche qui prend en compte les contextes fait éclater cette perception de l'énoncé-étiquette pour le faire comprendre comme il est vraiment, c'est-à-dire pouvant avoir plusieurs fonctions qui sont régies par les règles d'emploi. C'est pourquoi on dira que

5/ L'objectif de ***communication implique que les contenus du syllabus langue tiennent compte à la fois de l'emploi et de l'usage.***

Nous avons noté plus haut, en passant, que les contenus relatifs à l'usage devaient faire partie d'un syllabus langue. Il n'est peut-être pas inutile de nous arrêter un peu sur ce sujet. La première question qui vient à l'esprit de plusieurs lorsqu'il est question de communication langagière est justement celle de la place du code dans l'acquisition de tout le processus. Il existe, en effet, des exemples de communication où la connaissance du code est nulle ou, au mieux, minimale. Il est possible, par exemple, que j'entre dans un restaurant anglais, que je dise le mot « hungry » et que, si je fais la démonstration que je puis payer, je me voie servir quelque chose. Même possibilité si je pointe un item au menu. Je puis également inviter quelqu'un d'un geste, d'un regard. Dans des cas de ce type, il est clair qu'il y a communication puisque l'action posée par moi résulte en une réponse adéquate par quelqu'un de mon environnement du moment. Mais il devrait être tout aussi clair que ce mode de communication est extrêmement limité et qu'il n'est adaptable qu'au niveau le plus rudimentaire des échanges entre les personnes.

Dès que l'utilisateur de la langue ressent le besoin d'un niveau de communication plus complexe, la question de la précision du code entre en compte. De fait, plus les besoins de communication sont raffinés, plus les besoins de précision dans l'emploi du code le deviennent. Il y a donc une relation étroite entre la qualité de la communication et celle du code. Cette qualité se situe à la fois au niveau des sons de la langue, à celui de son lexique et à celui de sa grammaire.

Il ne semble pas nécessaire de faire la démonstration du besoin de la capacité d'utiliser convenablement le système phonologique de la langue cible. Pourtant, un examen détaillé de matériel didactique récent réalisé dans le cadre d'un de nos séminaires montre que la place de cet enseignement n'est pas du tout évidente. Le danger qu'il y a à ne pas travailler le système des sons et des suprasegmentaux est celui de la fossilisation des mauvaises

habitudes de prononciation.

Ce qui étonne encore plus, cependant, est l'absence presque systématique dans ce même matériel de toute pédagogie véritable permettant l'enseignement du vocabulaire. Il est en effet très difficile d'imaginer une communication un tant soit peu complexe sans que les interlocuteurs possèdent le bagage lexical pour transmettre leurs concepts. Même s'il est probable, comme le souligne Galisson, que le vocabulaire est quelque chose de très individuel, cela ne saurait justifier l'absence d'une pédagogie du vocabulaire. Nous verrons plus loin que le vocabulaire constitue le moyen privilégié de la préparation à l'expérience en langue seconde. Nous nous contenterons donc, pour le moment, d'en postuler le besoin.

La question de la place de la grammaire dans une approche orientée vers la communication est objet de controverse depuis quelques années. Certains ont pensé que le contact répété avec la langue serait suffisant pour permettre à l'apprenant de développer sa propre grammaire puisque la chose se produisait dans les situations d'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel. Deux remarques s'imposent à ce sujet. D'abord, si l'approche communicative doit déboucher sur l'emploi de la langue dans des situations réelles de communication en classe, il reste que ces situations ne peuvent s'y retrouver qu'en nombre relativement limité, étant données les contraintes temporelles de cet environnement. Pour la même raison de temps rationné, et c'est là notre deuxième remarque, celui qui est imparti à l'apprentissage de la langue seconde doit être utilisé d'une manière aussi efficace que possible et la démonstration de l'efficacité de la technique essai et erreur en situation de temps contrôlé est loin d'avoir été faite. L'examen de la langue et la réflexion sur son fonctionnement constituent, selon nous, une façon efficace d'atteindre économiquement un niveau utile de connaissance du code. Cela ne signifie pas, cependant, qu'il faille être satisfait du type de grammaire encore utilisé dans les cours de langue où les règles, augmentées de quelques exemples et exceptions, sont apprises pour elles-mêmes. Mais une grammaire pédagogique, c'est-à-dire une grammaire dont le contenu est motivé par les besoins de la communication, a un rôle fondamental à jouer dans l'acquisition éventuelle de l'habileté à communiquer à un niveau raisonnablement élevé de raffinement. Pour ces raisons, nous dirons donc que

6/ Les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire. C'est le code linguistique.

Dans le cadre de la présentation de notre conclusion sur la nécessité de tenir compte à la fois de l'usage et de l'emploi, nous avons eu l'occasion de mentionner que l'utilisation de la langue à des fins communicatives devait dépasser le niveau de l'usage de la langue pour atteindre celui de son utilisation en contexte, celui de ses règles d'emploi. Quand nous

mentionnons à la conclusion précédente que les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire, il devrait être évident qu'il reste une lacune importante à combler entre l'usage et l'emploi. Cependant, il est apparu nécessaire de bien mettre en évidence la place du code dans l'apprentissage de la langue afin que la démarche que nous allons finalement privilégier ne puisse pas donner à penser que nous souhaitons en faire l'impasse sans oser le dire. Cette position étant maintenant clairement établie, il convient de dire que

7/ La maîtrise du code est essentielle mais non suffisante à la communication.

Non suffisante, on le sait, parce qu'elle ne permet pas d'atteindre les règles d'emploi de la langue. Et si l'on connaît assez bien les contenus relatifs à l'usage, il n'en va pas nécessairement de même pour ceux relatifs à l'emploi. C'est que la réflexion sur ce sujet dans l'optique de l'enseignement de la langue seconde ne remonte guère qu'à une quinzaine d'années et que plusieurs données restent encore à préciser. Cela dit, le domaine ne se trouve pas complètement démuni.

Une première direction de la réflexion qui s'est avérée très utile pour une meilleure compréhension de l'emploi est celle qui a été adoptée dans les travaux du Conseil de l'Europe. Partant de la prémisse que la langue sert à communiquer, des chercheurs ont voulu examiner l'idée que la langue pourrait être analysée en termes des fonctions que les énoncés pouvaient prendre lors d'un acte de communication. Par exemple, un énoncé peut constituer une demande d'information, une demande de permission, un refus de permission, une expression de sentiment, etc. Décrire la langue dans de tels termes devait permettre de délimiter les contenus à enseigner à un groupe donné d'apprenants en établissant des rapports étroits entre les besoins des membres du groupe et les fonctions qui devaient leur permettre de satisfaire ces besoins. Il ne restait alors qu'à déterminer, parmi toutes les réalisations langagières possibles de telle fonction donnée, quelles étaient celles qui cadraient bien avec les membres du groupe d'apprenants.

Mais l'étude de la communication a aussi montré que la communication ne se faisait pas en petites unités détachées et que l'apprentissage de successions de phrases ne menait pas nécessairement à l'habileté à communiquer. De tels questionnements ont mené à l'examen de ce qu'on est maintenant convenu d'appeler le discours, c'est-à-dire des unités de communication plus vastes que la phrase. Les travaux des membres du groupe travaillant sur le syllabus langue ont permis de conclure qu'il fallait retenir ces deux grandes catégories de contenus. Nous dirons donc que

8/ Les contenus relatifs à l'emploi comprennent des fonctions et leurs réalisations et des unités discursives.

Les fonctions de l'énoncé permettent de décrire des intentions de communication. L'intention de communication du locuteur et son interprétation par l'interlocuteur constituent, avec la connaissance du contexte, les fondements de la communication verbale. On l'a déjà mentionné, un énoncé, en soi, possède une signification relativement neutre qui lui est surtout donnée par le sens des unités lexicales qui le composent. « Il fait chaud » est un énoncé qui transmet de l'information. Il est bien possible, cependant, que, dans des circonstances où l'information est déjà connue, le même énoncé soit utilisé par le locuteur pour faire une suggestion, voire même donner l'ordre de mettre l'appareil de climatisation en marche. Dans de telles circonstances, il est essentiel, tant pour le locuteur que pour son interlocuteur, de reconnaître l'intention de communication que cet énoncé recouvre, faute de quoi la communication rate.

L'intention de communication peut être plus ou moins facile à reconnaître selon le niveau d'habileté dans l'utilisation de la langue et les besoins ressentis par le locuteur. L'énoncé utilisé pour donner de l'information ne présente pas le même niveau de difficulté que lorsqu'il est utilisé de façon ludique ou de façon ironique. Les contenus prévus au syllabus langue doivent tenir compte de cet état de fait quand vient le temps de déterminer ce qui est adapté ou non au niveau des apprenants.

Pour des raisons de cet ordre, il n'est pas suffisant pour un syllabus langue de déterminer quelles sont les intentions de communication qui devraient faire partie du programme d'études d'un niveau donné. Il est également nécessaire de spécifier quelles sont les réalisations langagières qui doivent être objet d'enseignement. Il ne serait pas réaliste, par exemple, d'inscrire au programme de l'élémentaire des réalisations langagières complexes qui ne sont jamais utilisées par des jeunes de ce niveau. En outre, l'apparition des illustrations des intentions de communication dans le syllabus peut également servir de référence au professeur quand il a besoin de prendre des décisions sur telle réalisation imprévue qui se présente au hasard d'un document authentique ou d'un besoin spécifique en classe.

Enfin, on y a fait allusion plus haut, les réalisations qui illustrent les intentions de communication doivent nécessairement être présentées en contexte, car c'est là qu'elles prennent leur véritable signification. On dira donc que

9/ Les fonctions décrivent les intentions de communication du locuteur tandis que leurs réalisations les illustrent en contexte. Cette analyse se situe au niveau de la phrase.

Dépasser le niveau de l'énoncé a aussi des incidences sur le contenu même des énoncés. Par exemple,

- Quand est-ce que papa va réparer ma bicyclette?
- Il va faire ça demain.

En observant la réponse à la question, il est facile de se rendre compte que deux des unités de cette réponse n'ont de signification véritable que parce qu'il y a déjà eu une question. « Il » remplace « papa » tandis que « ça » remplace « réparer ma bicyclette ». Cet emploi des pronoms pour remplacer des unités qui précèdent, l'anaphore, ne se retrouve que dans des situations où la communication dépasse le niveau de la phrase et doit donc être enseigné comme tel.

Enfin, dépasser le niveau de la phrase dans l'analyse du discours signifie également examiner le fonctionnement de la communication pour établir les règles qui le régissent. Dans sa langue maternelle, l'individu sait intuitivement quelles sont les marques du discours qui indiquent que la personne veut garder son tour de parole, veut céder la parole, veut reprendre la parole, etc. Le jeu des intonations et des pauses de même que l'observation de tous les comportements non verbaux relatifs à cette question deviennent donc ainsi une partie intégrale de ce que l'apprenant doit connaître sur le plan de la langue.

Il est facile de voir comment ces types d'unités discursives sont nécessaires à la communication réussie.

10/ Les unités discursives sont celles qui permettent de dépasser le niveau de la phrase pour tenir compte de ce qui se passe dans les enchaînements que constitue le discours.

Les contenus relatifs à l'emploi dont il vient d'être question de même que ceux relatifs à l'usage discutés auparavant ne possèdent pas véritablement de valeur communicative en eux-mêmes. C'est le contexte qui leur donne cette valeur. Cela implique donc, non seulement sur le plan de la description des contenus dont il vient d'être question mais également sur celui de leur enseignement, un effort constant de contextualisation.

Mettre en contexte signifie d'abord tenir compte des interlocuteurs. Par exemple, le statut des personnes les unes par rapport aux autres a une incidence sur les messages qui sont formulés. Cette incidence se traduit au niveau des contenus du message, à celui des registres de langue utilisés, voire même à celui de l'opportunité de formuler un message. Entre deux amis, la question « As-tu vu mon épouse? » est normale et risque de produire une réponse acceptable. Avec un étranger, il faudrait plutôt fournir une description si l'on souhaite obtenir une réponse satisfaisante. On peut dire « Fais donc attention! » à son fils qui vient

de nous bousculer mais on dira plutôt « Excusez-moi, je ne vous avais pas vu » à son patron dans les mêmes circonstances. Et le membre nouvellement arrivé du corps professoral va probablement choisir de ne pas aller parler de ses peines de cœur à son directeur.

Mettre en contexte, c'est aussi tenir compte du sujet de la communication. On ne formule pas un reproche de la même façon qu'un compliment. On ne dit pas ses émotions comme on donne un renseignement au coin de la rue. On ne parle pas de sujets compliqués comme on le fait pour des sujets connus de tous. Le sujet de la communication peut donc avoir une incidence sur la langue qui sera utilisée.

Enfin, mettre en contexte, c'est tenir compte de ce qui pourrait être appelé le cadre général de la communication. La raison de la communication, le but de l'échange, joue un rôle sur la forme de son contenu. Une demande de renseignement formulée comme un ordre n'est généralement pas acceptable et va résulter en un bris de communication. Il y a aussi le lieu physique de la communication qui peut entrer en jeu. Les conversations au restaurant et à l'église sont très différentes, tant dans leurs sujets que dans leurs formes. On dira donc que

11/ L'enseignement de tous les contenus du syllabus langue doit se faire en contexte, c'est-à-dire en tenant compte à la fois des interlocuteurs, du sujet traité et du cadre de la communication.

Si on s'arrête à penser à l'intégration des contenus du syllabus langue dans ceux des trois autres syllabi dans l'optique de la contextualisation dont il vient d'être question, on peut voir comment il peut paraître souhaitable que les contextes nécessaires à la présentation du syllabus langue proviennent en fait des trois autres syllabi. C'est exactement la position qui est prise par les membres de ce syllabus. Les thèmes des messages ou, en d'autres termes, ce sur quoi porte la communication doivent être tirés des autres syllabi et, en particulier, du syllabus communicatif/expérientiel. Ces thèmes, tout comme les contenus langagiers, ayant été pensés en fonction du niveau de développement des élèves, il est facile d'établir les liens nécessaires à une bonne intégration, les contenus du syllabus langue fournissant les unités qui permettront de traiter de ces thèmes dans la langue seconde. On peut donc dire que

12/ Le syllabus langue trouve ses contextes dans les trois autres syllabi, en particulier dans le syllabus communicatif/expérientiel.

Cela dit, il importe de conclure ce chapitre en précisant à nouveau la place de la langue dans l'ensemble de la démarche. Reprenons pour ce faire l'essentiel du texte qui se trouve dans le syllabus à ce sujet. D'abord, le syllabus langue énumère les unités auxquelles les élèves doivent être exposés et donne des indications par le biais d'objectifs spécifiques sur celles

devant donner lieu à un enseignement systématique. Ensuite, il met l'accent sur la justesse de l'expression. En outre, il fait valoir la nécessité d'expliciter les rapports entre forme et fonction. Il propose enfin d'amener l'élève à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. De tels objectifs impliquent le recours à des moyens pédagogiques particuliers à ce syllabus. Dans ce sens, la seule exposition au langage dans le cadre d'activités expérientielles ne saurait suffire. C'est pourquoi, tout en reconnaissant la primauté du message sur la forme dans une approche axée sur la communication, le syllabus langue, par son existence même, implique du travail analytique sur le code.

13/ L'enseignement de la langue comme moyen de communication implique la primauté du message sur la forme. Il y a cependant entre la précision du message et celle de la forme une relation étroite que la pédagogie doit respecter.

De fait, langue et environnement communicatif gagnent à être aussi complètement intégrés que possible si les deux doivent être maîtrisés.

Chapitre

3

LE SYLLABUS COMMUNICATIF/ EXPÉRIENTIEL

Dans le texte qui a servi de base théorique à l'Étude, Stern nomme ce syllabus « communicatif ». Ce n'est que plus tard au cours des travaux que viendra l'appellation syllabus communicatif/expérientiel. Nous reviendrons sur cette distinction dans la partie sur les résultats des travaux de l'Étude tout en gardant, pour le moment, la terminologie de Stern dans la présente partie du chapitre.

L'introduction d'un syllabus communicatif signifie un changement d'optique face à l'enseignement/apprentissage de la langue par rapport à celle qui prévalait dans le syllabus langue. L'élève n'examine plus la langue pour en déceler progressivement le fonctionnement. Il se retrouve plutôt dans la situation où il doit employer la langue à une fin déterminée et où il se trouve impliqué, directement ou indirectement, dans la vie de ceux qui utilisent sa langue cible. À défaut de pouvoir vivre dans la communauté linguistique impliquée, l'élève doit avoir la possibilité de se voir offrir des sujets enrichissants du point de vue éducatif et des contenus véritablement pertinents pour lui comme personne.

Le principe sous-jacent au syllabus communicatif est en application depuis des siècles. Ce qui est plus nouveau ici, c'est que la portion communicative de l'apprentissage de la langue ne doit pas constituer une récompense pour ceux qui ont bien réussi à passer par les étapes de l'apprentissage du code ni ne devrait être retardée jusqu'à la connaissance satisfaisante

de ce dernier. Le syllabus communicatif doit mener l'élève vers l'acquisition de stratégies de communication, vers des moyens de se tirer d'affaire même en ne possédant pas très bien la langue. Et Stern de continuer :

> Pour transformer cette idée en un syllabus, l'élaborateur de curriculum doit disposer d'un inventaire d'activités communicatives qui impliquent véritablement l'apprenant dans la communication. À partir de cet inventaire, nous pouvons développer un syllabus expérientiel/participatif qui complète le syllabus langue et le syllabus culture.

Pour Stern, la frontière entre le syllabus langue et le syllabus communicatif est une question d'accent. Si, dans le cadre d'une activité, l'accent est mis sur la langue, l'activité appartient au syllabus langue. Si, par contre, l'accent porte sur l'activité elle-même, alors il s'agit d'une activité communicative. Il n'importe même pas que l'on s'arrête à des questions de langue en cours de route : si cela est fait dans le cadre de l'activité, alors l'ensemble doit être considéré comme communicatif dans le sens de ce syllabus.

Stern termine sa justification théorique du syllabus communicatif en proposant un classement d'activités communicatives allant de la plus à la moins communicative :

1. Expériences sur le terrain

   1.1 Contacts avec l'environnement de la langue seconde par a) les voyages, b) la résidence, c) les programmes d'échange, d) le travail ou l'étude dans le milieu de la langue seconde et e) la correspondance.

   1.2 Artifices créant un environnement de langue seconde comme a) l'immersion totale ou partielle, b) la matière scolaire enseignée dans la langue seconde, c) l'école de langue, d) la résidence de langue seconde (avec engagement de n'utiliser que cette langue) et e) les jours, les week-ends ou les camps de langue seconde.

2. Création de situations communicatives dans le cadre de la classe de langue seconde (Krumm 1980)

   2.1 Les échanges routiniers ou de gestion de la classe en langue seconde.
   2.2 Les communications dans la classe de langue seconde en langue seconde (soit toujours, soit à des moments prédéterminés).
   2.3 Invitations de locuteurs natifs, échanges d'étudiants, visiteurs.
   2.4 Situations, sujets et activités présentés à l'aide de livres, de modules ou en combinant plusieurs médias avec accent sur la situation, le sujet et l'activité (la langue est un instrument par rapport au sujet).

2.5 Accent sur les relations humaines dans la classe de langue: création d'un climat social interactif au moyen d'échanges interpersonnels (Moskowitz 1978).

2.6 Activités communicatives *ad hoc* : simulations, jeux de rôle, discussions en groupe, études de cas, jeux communicatifs.

On aura constaté qu'à mesure que la liste s'allonge, il devient plus difficile de déterminer ce qui appartient au communicatif et ce qui appartient à la langue. Ce qui importe, c'est que l'apprenant ait la possibilité d'employer la langue seconde comme locuteur et comme auditeur dans des situations réelles de communication. Dans de tels cas, on se trouve vraiment du côté du syllabus communicatif. Et Stern de terminer sa présentation en faisant remarquer qu'il existe peu d'expériences empiriques à ce sujet et que les références sont encore rares.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

Dès le début des travaux, il est apparu que le nom de syllabus communicatif proposé par Stern créait difficulté vu la polysémie du terme communicatif. Il fut donc décidé de préciser l'orientation du syllabus en ajoutant la dimension de l'expérience au terme communicatif.

L'introduction d'un syllabus communicatif/expérientiel dans un curriculum multidimensionnel résulte du besoin ressenti de faire acquérir des habiletés communicatives à l'élève en lui faisant faire des choses avec la langue plutôt qu'en le faisant réfléchir sur cette dernière. Dans ce syllabus, la langue sert de moyen pour atteindre une fin éducative autre qu'elle-même. C'est donc une forme du principe de l'immersion qui est sous-jacente au syllabus communicatif/expérientiel.

Quand on met en parallèle cette conception de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde avec la contextualisation donnée comme essentielle par le syllabus langue, on peut entrevoir comment les syllabi peuvent devenir complémentaires en assurant dans le curriculum la présence des éléments jugés essentiels à la bonne formation, langagière et autre, de l'élève. Pour le présent syllabus, c'est le développement d'habiletés communicatives dans des situations de communication véritable et d'expériences qui va contribuer à sa formation générale.

Le développement d'habiletés de communication exige chez l'élève le besoin et le goût de communiquer. Cela implique pour ce dernier de se retrouver dans des situations où il a des choses à transmettre et où il est suffisamment motivé pour le faire. Par conséquent, les situations où il se retrouve doivent être telles qu'il sentira le besoin d'apprendre la langue et, le cas échéant, les autres contenus dont il a besoin pour réussir sa communication et faire ainsi de nouveaux apprentissages. Le défi du syllabus communicatif/expérientiel est donc

de trouver ces situations adaptées aux capacités des élèves. Sa solution passe par les environnements. On dira donc d'abord que

14/ Le syllabus communicatif/expérientiel est un inventaire d'environnements où la langue seconde est à la fois moyen de communication et préalable à l'apprentissage.

Comme on peut le constater, la question de la langue comme moyen de communication est tout aussi centrale ici qu'elle l'était dans le syllabus langue. Cette définition de la langue a parfois produit de curieuses interprétations de ce qui était ainsi impliqué. Pour certains, la solution a consisté à mettre l'accent sur la langue parlée. D'autres ont cru qu'il suffisait d'enseigner des notions et des fonctions et que le reste s'ensuivrait. L'introduction de documents authentiques dans la classe de langue a également eu ses adeptes. De telles solutions ne sont pas foncièrement mauvaises. Il est certain que la langue parlée joue un rôle important dans la communication, que les intentions de communication sont centrales et que les modèles de communication véritable peuvent s'avérer fort utiles. C'est l'utilisation de l'une ou l'autre en isolation qui les rend inefficaces.

La communication s'effectue dans des conditions complexes et il est raisonnable de croire que de tels ensembles de conditions doivent se retrouver dans la salle de classe si l'enseignement/apprentissage doit être communicatif. Mais l'introduction du monde en général dans la classe n'est pas toujours réalisable et même quand elle l'est, malgré le fait que des techniques comme la simulation et le jeu de rôle peuvent permettre de pallier un peu cette difficulté, le produit n'est pas naturel. Or la communication n'accepte pas longtemps l'artificiel, celui-ci étant trop souvent gratuit, non motivant et étranger à l'apprenant.

Pour bien assurer la centration des contenus sur l'apprenant, les membres du groupe de travail sur le syllabus communicatif/expérientiel ont proposé que ces contenus proviennent de l'environnement de l'élève. Une telle solution permet de tenir pleinement compte de l'élève comme personne sociale car

15/ L'environnement est le milieu où la personne évolue.

L'utilisation de l'environnement de l'élève comme source de contenus peut quand même présenter des difficultés. Il n'est pas évident que l'élève soit suffisamment intéressé par ce qui se passe dans son environnement pour vouloir y réagir. Au moment où ces lignes sont écrites, le ministre des Finances du Canada vient d'être victime d'une fuite pré-budget majeure qui risque d'avoir toutes sortes de répercussions dans le pays. Il est clair que ce problème d'ordre politique se situe dans l'environnement de l'élève. Il n'est pas aussi évident que cette portion de son environnement constitue, disons pour l'élève du primaire,

un sujet sur lequel construire une activité de communication.

C'est que l'élève n'est pas nécessairement intéressé par tout ce qui se passe autour de lui. Les raisons de ce manque d'intérêt peuvent être variées : manque de connaissances, complexité du sujet par rapport à son niveau de développement, absence de rapport avec son vécu, etc. Pour les besoins d'établissement d'un syllabus, il importe donc de réduire la notion d'environnement aux dimensions qui touchent de près l'élève. La solution proposée est celle des champs d'expérience. Par champ d'expérience, il faut entendre les aspects de la réalité sur lesquels l'élève possède déjà des connaissances qui ont mené au développement de comportements et d'attitudes. Il appartient alors au syllabus de préparer une liste dont les contenus sont adaptés au niveau de développement des élèves. On dira donc que

16/ Les environnements du syllabus communicatif/expérientiel sont pris dans les champs d'expérience des élèves.

Les expériences de l'élève sont très souvent à la source de ses comportements car elles servent de point d'ancrage à ses réactions face à de nouvelles situations du même type. On peut donc voir au moins deux avantages à y faire appel. Le premier est un certain niveau d'assurance que tel sujet qui a déjà suffisamment motivé l'élève pour provoquer des réactions pourra à nouveau le faire en langue seconde s'il permet d'élargir l'expérience. Le second est que cet élargissement de l'expérience possède une valeur éducative qui contribue à l'enrichissement du curriculum multidimensionnel.

On a mentionné brièvement plus haut que l'expérience implique des connaissances, des comportements et des attitudes. Les connaissances sont ce que l'élève sait d'une situation, d'un sujet, son niveau de familiarité avec eux. Les comportements sont les façons d'agir face à une situation, à un sujet. Les attitudes sont les dispositions de l'élève qui influencent ses comportements.

Tout cet ensemble est constamment en mouvement, résultat des contacts répétés avec l'environnement. Ces contacts apportent sans cesse de nouvelles connaissances, de nouveaux points de vue qui ont une influence sur l'expérience. Il s'ensuit que la façon d'enrichir l'expérience de l'élève est de lui fournir toutes les occasions possibles d'entrer en interaction avec son environnement. On dira donc que

17/ L'expérience est le résultat d'interactions répétées de la personne avec son environnement.

Dans l'optique qui nous intéresse immédiatement ici, celle de la contribution du syllabus communicatif/expérientiel à l'apprentissage de la langue seconde, la notion d'expérience

paraît encore trop vaste. C'est qu'il est possible de vivre des expériences, c'est-à-dire d'interagir avec son environnement, sans utiliser le langage. Le jeune qui prend son ballon et qui s'en va sans dire un mot parce qu'il n'a pas été choisi dans l'équipe de son ami vit une expérience qui pourrait sûrement être exploitée sur le plan éducatif. Cette expérience n'a cependant pas beaucoup de valeur sur le plan de l'apprentissage de la langue, celle-ci n'y étant pas présente.

Plusieurs conditions contribuent à l'acquisition de l'expérience langagière. Il y a d'abord la nécessité d'entrer en interaction avec une grande variété de locuteurs et de situations où l'on doit utiliser la langue cible. Cela fournit un grand nombre d'occasions d'utiliser cette langue de manière communicative, authentique, habituelle, en faisant principalement porter l'attention sur le sens de ce qui est dit et non sur la manière de le dire. Enfin, il est essentiel d'avoir une implication véritable et personnelle de chaque intervenant.

Le syllabus communicatif/expérientiel doit tenir compte de l'ensemble de ces dimensions dans l'établissement de ses inventaires et s'assurer que les expériences proposées aux élèves comportent inscrite en elles une grande probabilité d'emploi de la langue.

18/ L'expérience langagière découle de l'utilisation du langage lors des interactions avec l'environnement.

Le développement de la capacité d'interagir avec son environnement par l'emploi de la langue implique déjà celui d'un certain nombre d'habiletés. Mentionnons d'abord celle de comprendre ce qui est dit. La communication à sens unique n'est pas de la communication véritable, du moins pas dans le sens donné ici au terme. Il y aura donc lieu de travailler le développement de cette première habileté dans le cadre des expériences des élèves.

Il ne suffit cependant pas de comprendre, il faut aussi, pour des raisons évidentes, pouvoir produire. Et, au-delà de la compréhension et de la production, il est nécessaire de développer l'habileté à négocier, toute communication un tant soit peu complexe étant le résultat de compromis entre les intervenants. Ce qui est dit ici est que l'expérience langagière se doit de prendre en compte les trois composantes de la compréhension, de l'expression et de la négociation et que les contenus proposés par le syllabus doivent refléter cette condition.

19/ L'interaction avec l'environnement repose sur trois situations fondamentales par rapport à la langue: la compréhension, la production et la négociation.

La compréhension peut être examinée du point de vue de sa nature ou de celui de ses effets. Il est encore difficile de cerner la nature de la compréhension, le fait qu'elle ait été prise pour

acquise dans les démarches orientées vers la production ayant considérablement retardé la recherche et la pratique dans ce domaine. Il est cependant raisonnable de penser en ce moment qu'elle fonctionne plus ou moins par un procédé incessant de formulation d'hypothèses par l'auditeur, hypothèses immédiatement suivies de vérifications une fois que la partie du message concernée a été entendue ou lue.

Dans l'optique expérientielle, ces hypothèses portent sur l'évaluation de l'*input* reçu de l'environnement, cette évaluation étant toujours faite en fonction des besoins ou des désirs de l'auditeur. En effet, si la tentative de communication a été mise en marche, c'est que l'auditeur s'attend à retirer quelque chose de ce que le locuteur a à dire. L'auditeur a donc des attentes qui lui servent de critères d'évaluation quant à la valeur pour lui de ce qu'il entend ou de ce qu'il lit. Sa première source de référence est normalement l'expérience qu'il possède déjà face à des textes oraux ou écrits de ce type. S'il y voit une source possible d'élargissement de son expérience, il voudra alors pousser plus avant son exploration du message.

Il faut bien comprendre qu'il s'agit ici de compréhension au sens communicatif/expérientiel du terme, c'est-à-dire de la compréhension à un niveau suffisant pour la poursuite de l'expérience. L'habileté à comprendre ce qui est utile dans un message va se développer suite aux contacts répétés avec l'environnement langagier.

*20/ Dans l'optique de l'auditeur, la compréhension est l'évaluation de l'*input *en fonction des besoins de l'élève, de ses intérêts du moment.*

La même situation générale prévaut, mutatis mutandis, en ce qui a trait à la production dans l'optique expérientielle. Tant à l'oral qu'à l'écrit, la personne produit avec l'espoir d'agir sur son environnement.

Pour examiner la production en elle-même, il faut reconnaître les caractéristiques suivantes des rapports entre l'individu et son environnement. D'abord, le tour de parole est tenu exclusivement par le locuteur durant toute la production du message. Cela évite de faire entrer la notion de négociation dont il sera question un peu plus loin. Ensuite, le locuteur essaie d'agir sur son environnement. Enfin, le locuteur essaie d'anticiper et d'orienter les réactions possibles de ses interlocuteurs avant même qu'elles ne soient exprimées afin d'augmenter ses chances d'atteindre ses objectifs.

Il semble donc ressortir de ce qui précède que le locuteur, tout comme l'auditeur dans la situation précédente, va avoir tendance à établir des rapports avec son environnement dans la mesure où cette action est susceptible de lui rapporter quelque chose. On dira donc que

21/ La production est le résultat de la tentative d'intervention de l'élève sur son environnement pour satisfaire ses besoins, ses intérêts du moment.

S'il est utile pour le déroulement de cette présentation d'isoler compréhension et production, la pratique de la communication montre abondamment que tel n'est pas habituellement le cas et que les deux se retrouvent le plus souvent en interaction constante. C'est que la communication verbale implique, dans l'acception large du terme, la négociation. Cette dernière est nécessaire parce que la transmission des messages risque toujours d'être perturbée et que leur compréhension réside dans l'acceptation de moyens termes. Les sources de perturbations peuvent être nombreuses. Signalons seulement comme exemples la mauvaise interprétation du contexte par l'un ou l'autre des participants à l'échange, la mauvaise hypothèse quant aux présupposés partagés par les intervenants et les conditions physiques de la communication.

La négociation peut aussi être perçue d'une façon plus immédiatement applicable à l'utilisation contextualisée de la langue en situation d'expérience. Le syllabus communicatif/expérientiel retient, par exemple, la définition qu'en donne Prabhu (1987). Pour lui, la négociation « ... est une suite d'échanges reliant un point à un autre sur une ligne de pensée donnée et ajustable à tous les points de son occurrence » (nous traduisons). Ce type de négociation implique une forme de désaccord entre les participants à un échange et son objectif est de tenter de résoudre le désaccord. Pour ce faire, il faut, évidemment, que les participants soient en présence les uns des autres et qu'ils pensent pouvoir s'influencer. Il est clair, en effet, que si aucun des participants ne veut écouter les autres pour éventuellement accepter de changer son point de vue, la négociation n'a aucune chance de succès.

La négociation apparaît comme étant essentiellement une interaction réalisée au moyen de la langue. On peut donc dire que

22/ La négociation est l'interaction langagière entre la personne et son environnement tant sur le plan de la compréhension que sur celui de la production.

L'examen des trois situations fondamentales de l'expérience langagière terminé, il reste à examiner les sources des champs d'expérience qui en permettront l'application dans la salle de classe. Ces sources étaient nombreuses qui pouvaient permettre la création de situations en classe susceptibles d'intéresser les élèves. Les monstres, par exemple, constituent un exemple de sujet intéressant. Il est apparu, cependant, que des sujets de ce type étaient à rejeter, non pas à cause de leur manque d'intérêt pour la clientèle visée, mais pour leur manque à tout le moins apparent de valeur éducative. Il faut bien se rappeler, en effet, que

les buts poursuivis par le syllabus communicatif/expérientiel incluent la formation générale de l'élève au moyen de l'expérience langagière. Les unités d'enseignement de la langue seconde devaient, par conséquent, être à la fois intéressantes et éducatives.

Les membres du groupe ont donc proposé des sources de champs d'expérience regroupées en cinq dimensions et ils ont par la suite subdivisé les champs en sujets plus restreints pour les ajuster aux divers niveaux des élèves. Les cinq dimensions retenues sont la dimension physique, la dimension sociale, la dimension civique, la dimension ludique et la dimension intellectuelle.

La dimension physique est celle des domaines d'expérience reliés à la survie et au bien-être de la personne. Des exemples de champs : l'alimentation, la protection de soi, l'hygiène.

La dimension sociale est celle qui s'intéresse à la vie et aux institutions sociales. Quelques exemples : la famille, les amis de cœur, les immigrants, les fêtes et célébrations.

La dimension civique touche également à la vie sociale mais en fonction des responsabilités et des privilèges qui en découlent. Ainsi, on retrouve dans cette section des sujets comme la conservation de l'environnement, les drogues, le crime et la violence.

La dimension ludique s'intéresse aux activités de la personne dans ses temps libres. Ces activités sont motrices, sensorielles ou éducatives. Par exemple, la vie dans la nature, les voyages et les excursions, les clubs et associations.

Enfin, sous la dimension intellectuelle se trouvent regroupées les activités portant sur divers aspects des arts et de la science.

Ces cinq dimensions générales ont permis aux membres du syllabus de présenter une grande variété de champs d'expérience adaptés au niveau de développement des élèves. On proposera donc comme dernière conclusion que

23/ ***Les champs d'expérience qui permettent l'utilisation de la langue proviennent de l'examen des relations personne/environnement dans leurs aspects physique, social, civique, ludique et intellectuel.***

Il est certain que le syllabus communicatif/expérientiel tente de faire franchir de nouvelles étapes à la pratique de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et que, comme le notait déjà Stern, il n'y a que très peu de recherche empirique qui peut être immédiatement utile. Par contre, il semble tout à fait possible que, dans l'état actuel de nos connaissances, l'acquisition de l'habileté à communiquer puisse passer par la voie du développement de l'expérience langagière. Cette situation a donné lieu à certaines initiatives pédagogiques au cours de l'Étude.

Tout d'abord, au cours de la deuxième année des travaux, il est apparu nécessaire d'aller vérifier dans la salle de classe l'applicabilité de ce qui serait éventuellement proposé. C'est pour cette raison que fut développée l'unité *Initiation au voyage*. Cette unité était entièrement expérientielle (un groupe de professeurs sous la direction de Janet Poyen y a intégré des composantes des trois autres syllabi par la suite) car il s'agissait de déterminer dans quelles conditions une approche de ce type serait utilisable par les professeurs réguliers. Elle s'adressait à des élèves du niveau de 8e année. Les résultats ont montré que la direction proposée n'était pas farfelue et qu'il y avait lieu de pousser plus avant la recherche. Cela devait ensuite mener à l'unité intégrée *Se lancer en affaires avec un jeu* (niveau de 10e année) et, finalement, à l'élaboration d'un plan détaillé d'unité d'enseignement pour des élèves de niveau de 6e année intitulée *J'ai faim!*

Le lecteur aura également pu noter en cours de route que les champs d'expérience proposés par le syllabus communicatif/expérientiel ne correspondaient pas de très près à ceux que Stern avait mentionnés dans son article de fond en les classant du plus communicatif jusqu'au moins communicatif. Cela ne signifie pas le rejet de ces activités mais une décision d'orienter beaucoup plus carrément vers la salle de classe celles qui feraient partie de la liste finale du syllabus.

Les projets de programmes d'échanges et autres façons de passer du temps dans la communauté de la langue cible auxquels Stern a participé et qui se retrouvaient dans ses suggestions demeurent extrêmement valables et doivent être encouragés par tous les intervenants du domaine de la didactique du français langue seconde. Pour les besoins d'un syllabus, cependant, et étant donné les conditions observées à travers le pays, il est apparu plus utile pour le moment de proposer des solutions immédiatement applicables et dont, de toutes façons, les résultats prépareraient sans doute mieux les personnes qui en auraient la possibilité à faire un séjour enrichissant dans l'autre communauté.

Il faudra évidemment plus d'expériences que celles qui ont été possibles dans le cadre de l'Étude pour établir la viabilité du syllabus communicatif/expérientiel. Il sera aussi probablement nécessaire de revoir la justesse de l'inventaire, tant en ce qui a trait au niveau d'intérêt possible qu'à celui de l'adaptation au développement des élèves. Il n'y a pas lieu de s'étonner de cette situation. Quand on considère le manque de ressources auquel les membres du groupe de travail se sont trouvés confrontés, c'est le contraire qui serait étonnant. Il importe de garder à l'esprit que ce syllabus tente de proposer à la fois des contenus et leur pédagogie. De fait, Crombie (1988) dirait qu'il ne s'agit pas d'un syllabus à proprement parler puisque les contenus sont surtout orientés vers la méthodologie. Dans le cadre du curriculum multidimensionnel, cependant, la distinction n'est pas fondamentale puisque les dimensions contenu et méthodologie doivent nécessairement s'y retrouver. La

question de l'opportunité d'unir aussi étroitement le contenu et sa pédagogie demeure cependant valide et il sera intéressant de suivre l'évolution de la proposition globale qui est faite dans ces pages.

Chapitre

4

LE SYLLABUS CULTURE

Dans l'optique de Stern, le syllabus culture doit constituer une introduction au contexte socioculturel de la langue elle-même. Dans ce sens, culture et langue sont indissociables. L'apprenant de langue seconde est d'abord et avant tout un observateur de la culture seconde. Il est appelé à examiner et à analyser les relations sociales et les institutions. Il peut, dans de relativement rares occasions, ressentir le besoin de s'impliquer un peu plus avant en vue d'acquérir une certaine habileté culturelle qui lui permettra, par exemple, de se comporter correctement en commandant un repas au restaurant ou en prenant part à un repas de famille. Mais essentiellement, l'objectif du syllabus culture doit être l'acquisition par l'apprenant d'un niveau acceptable de conscience, de compréhension et de connaissance culturelles.

Plusieurs auteurs du domaine de la didactique des langues secondes reconnaissent l'importance de la place que la culture devrait occuper dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Jakobovits est même allé jusqu'à suggérer qu'il était probablement plus important de se préoccuper du biculturalisme que de la mécanique du langage. Dans la pratique, cependant, la culture est encore le plus souvent considérée comme accessoire dans le curriculum de langue.

L'enseignement de la culture devrait introduire l'apprenant à des environnements géographiques où la langue cible est utilisée tout autant qu'à des groupes ethniques qui la parlent.

Il serait donc important de faire de la recherche sur la répartition géographique des communautés qui utilisent telle langue cible afin de pouvoir en tirer des données utilisables dans la préparation d'un syllabus culture. Malheureusement, il se fait très peu de recherche, tant sur ce sujet précis que sur l'ensemble du domaine de la culture, avec le résultat que ce domaine demeure mal défini. Cette mauvaise définition du domaine a des incidences importantes sur l'enseignement de la culture en ce qu'elle rend inefficace toute approche globale à cause du manque de connaissances et de documentation. Or cette solution doit être disponible vu les liens étroits qui unissent langue et culture. On a assisté, au cours des dernières années, au développement de modules portant sur des points particuliers de la culture. Il faut bien reconnaître, cependant, que c'est le manque de données d'ordre général qui conduisent les élaborateurs de matériel à faire eux-mêmes leur propre recherche sur tel aspect culturel précis et à produire sur ce sujet. Dans une vision plus globale de l'enseignement de la culture, qui doit être celle du syllabus dont il est ici question, une approche parcellaire comme celle des modules ne doit être considérée que comme un pis-aller.

Une des difficultés majeures auxquelles sont confrontés les élaborateurs d'un syllabus culture est celle du choix des sujets à traiter. L'ampleur du domaine fait qu'il est essentiel de se donner des critères de sélection qui permettent des prises de décision objectives quant à l'inclusion (ou à l'exclusion) de tel ou tel phénomène culturel donné. Ces critères pourraient provenir soit de schémas de classification pré-déterminés, soit d'un jugement sur la valeur éducative de tel sujet d'ordre culturel, soit, enfin, des domaines de maîtrise de la langue si telle est la démarche adoptée dans ce syllabus. Dans tous les cas, cependant, ils restent à établir.

Si la culture peut être observée, examinée et analysée, les approches pour ce faire restent encore pour beaucoup à établir. C'est là le rôle d'un syllabus culture.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

Il existe de nombreuses définitions de la culture. Les membres du groupe de recherche sur le syllabus culture ont décidé d'adopter la suivante pour leurs besoins :

La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.

De fait, un des premiers problèmes auxquels on se trouve confronté dans la recherche sur la place de la culture dans la salle de classe est le fait que, dans la très grande majorité des écrits sur le sujet, c'est de la culture « étrangère » qu'il s'agit et non de la culture « seconde ». Or c'est bien de cette dernière qu'il est question dans le cas des élèves canadiens. C'est pourquoi le syllabus culture joue clairement la carte de la culture seconde. Jouer la carte de la culture

seconde, c'est, entre autres choses, colliger les faits culturels susceptibles de contribuer à la bonne compréhension du milieu dans lequel la communication s'effectue et de déterminer les contenus minima en-deçà desquels la culture n'aide pas à la communication. Dans ce sens, on dira que

24/ Le syllabus culture est un inventaire des domaines constituant le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second.

L'interprétation correcte de l'environnement constitue une composante essentielle de la compréhension des messages entre individus. Ce point a déjà été abordé plus haut dans la discussion de la dimension correspondante du syllabus langue, mais il n'est pas inutile d'y revenir brièvement ici. Les messages sont encodés et décodés en fonction d'une foule de faits qui les entourent. Que ce soit sur le plan politique, économique, esthétique, ludique ou autre, les messages prennent en compte le fait que l'interlocuteur appartient au même milieu et partage donc avec le locuteur tout un bagage de connaissances de type socioculturel (et autres) qui deviennent des présupposés de la communication. En d'autres termes, comme de telles connaissances sont jugées communes aux deux intervenants, il est convenu à la fois de ne pas y faire directement référence et de prendre pour acquis que l'autre possède effectivement ce dont il a besoin pour interpréter correctement ce qui est dit dans ce contexte.

Il n'est donc pas exagéré de conclure de ce qui précède que langue et culture constituent un tout et que ce n'est que pour des raisons de commodité que l'examen détaillé de la communication aboutit à leur séparation. Cette séparation a cependant souvent eu comme effet, non pas une meilleure connaissance de la culture qui permettrait ensuite de la relier à nouveau très intimement à la langue mais, au contraire, un traitement séparé et, on l'a déjà mentionné, secondaire. Il est donc essentiel de réaffirmer que

25/ Langue et culture sont indissociables. La culture doit donc constituer une composante à part entière du curriculum de langue seconde.

De fait, la dissociation pour fins d'étude (ou autres) de la culture et de la langue a souvent eu pour effet éventuel l'introduction dans le matériel pédagogique soit d'une sorte de « grande culture », soit de stéréotypes. La « grande culture », c'est celle des grands personnages, des grands auteurs, des grands monuments, des grandes réalisations, etc. Il ne s'agit pas ici de nier l'existence de cette dimension de la culture et ses contributions majeures à la réalité francophone. Ce qui doit être remis en question est son potentiel de contribution à la bonne compréhension de la francophonie pour des élèves du niveau primaire ou secondaire engagés dans l'étude d'une langue seconde.

À l'autre extrême, ce sont les stéréotypes qui apparaissent souvent et qui ne peuvent que nourrir l'ethnocentrisme latent chez chacun. Dans la pratique, le Français « typique » avec son béret, son vélo et sa baguette sous le bras ne résiste absolument pas à l'analyse.

Pour des élèves de langue seconde, il importe de ne pas présenter une vision statique de la culture. La culture immédiatement utile pour la bonne compréhension du contexte des messages, c'est ce que les gens de maintenant disent, pensent, font. Bien sûr, il faut un certain bagage de connaissances générales, mais ces connaissances doivent faire partie de ce qui est utile à la communication actuelle. C'est d'ailleurs la seule façon d'intéresser les élèves à la culture sur une certaine période de temps. On peut s'extasier un instant sur les 2 500 000 boulons utilisés dans la construction de la Tour Eiffel, mais c'est la façon dont les gens de la culture seconde existent et les rapports qui peuvent être établis avec la réalité de l'élève qui sont le plus susceptibles d'accrocher ce dernier. Il y a lieu de tenir compte d'observations de ce type dans le traitement de la culture en classe.

26/ La culture signifiante pour les élèves est vivante, dynamique et moderne. Cela doit se refléter dans sa présentation.

Une des difficultés dont les membres du groupe de travail sur le syllabus culture ont dû tenir compte est le fait que, dans leurs recherches, ils ont trouvé que la culture est enseignée partout comme composante du programme de français de base. Cette situation, le lecteur s'en sera rendu compte, n'est pas différente de celle que l'on a déjà signalée plus haut lors de la présentation du syllabus langue. La question qui doit dès lors se poser est la suivante: de quelle culture s'agit-il et comment est-elle enseignée? Il est certain que, pour plusieurs, la culture enseignée dans le cadre du cours de langue correspond à une suite plus ou moins importante de faits culturels enseignés de façon statique, un peu comme des objets de curiosité.

Une telle démarche crée problème sur deux plans. D'abord, il faut bien reconnaître que les listes de faits culturels proposées sont relativement (ou carrément) courtes. De ce fait, l'élève ne se trouve mis en contact qu'avec quelques petites pièces d'une vaste mosaïque sans jamais pouvoir espérer voir un produit fini. Ensuite, la démarche à partir uniquement de faits culturels ne permet pas de respecter le caractère dynamique et vivant de la culture dont il a été question plus haut. Il n'est pas mauvais en soi d'introduire telle fête, tel chansonnier, etc. Mais, on le sait bien, ces sujets peuvent souvent s'avérer problématique : la fête de Dollard fait encore partie de beaucoup de matériel culturel au grand dam des historiens, et on ne parle plus que très peu de Claude Gauthier, même s'il a déjà fait de très belles chansons. Plusieurs des dimensions de la culture sont très changeantes.

Il existe une solution possible proposée par le syllabus culture qui consiste à délaisser

l'enseignement de faits culturels comme des items à retenir au profit d'une approche qui serait basée sur la compréhension, sur l'interprétation du fait dans son contexte propre et sur l'établissement progressif de liens avec la culture de l'élève. En procédant de cette façon, on se trouve à pallier au moins en partie la difficulté de l'ampleur du domaine de la culture puisqu'il devient ainsi possible de procéder à des choix qui permettront, même avec des ressources passablement limitées, de faire prendre conscience de tel trait ou de tel ensemble de traits de la culture cible et, éventuellement, de ses effets sur l'environnement de l'élève.

27/ Le caractère complexe, varié et fluide du fait culturel exclut un enseignement encyclopédique de la culture au profit d'un enseignement basé sur la compréhension.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage de la langue comme moyen de communication, la place de la dimension socioculturelle dans la compétence de communication n'est plus à démontrer. De nombreux auteurs, dont Hymes, Canale/Swain et Moirand, pour ne nommer que ceux-là, ont montré à tour de rôle comment un message examiné au seul niveau de ses composantes linguistiques ne constituait qu'un message incomplet. Dans les situations réelles de communication, qui font partie de l'arsenal de l'approche communicative, pouvoir communiquer à un niveau acceptable requiert non seulement la compétence linguistique mais aussi, entre autres compétences, la compétence culturelle. Dans cette optique, il est clair que la culture est partie intégrante non seulement de la langue, comme on l'a déjà montré, mais également de toute approche de type communicatif. Reconnaître cette présence de la culture dans les situations réelles de communication, c'est déjà commencer à lui donner sa place véritable dans le curriculum multidimensionnel.

28/ La culture est omniprésente dans les situations réelles de communication que veut présenter l'approche communicative.

Il est certain que, dans des conditions idéales, l'acquisition de la compétence culturelle passe par l'exposition de l'apprenant à la culture telle qu'elle est vécue dans le groupe où la langue cible est parlée. Il est tout aussi certain que cette possibilité n'existe tout simplement pas pour la très grande majorité des élèves inscrits dans les cours de français de base. Faut-il dès lors conclure à l'impossibilité d'acquérir à tout le moins une certaine compétence culturelle? La réponse à cette question doit être négative car il est possible pour l'apprenant, suite à la compréhension d'ensembles de faits culturels, de se faire une image assez juste du fonctionnement de la culture dans le groupe cible et de l'utilisation des valeurs dans la communication.

Comme on sera à même de le constater, ce sont des faits culturels qui constituent la base de l'observation, de l'analyse et de la réflexion sur la culture cible. Ce sont ces faits également qui, jumelés à des faits parallèles dans la culture de départ, permettent la comparaison et, progressivement, l'intégration plus ou moins complète dans le vécu de l'élève.

Or, on l'a vu plus haut, les faits culturels dont il est ici question se retrouvent, à des degrés divers, dans toutes les situations réelles de communication. Il ne faudrait cependant pas conclure que la dimension culturelle de la communication va nécessairement devenir évidente du seul fait qu'une tentative de communication ait lieu. Il est nécessaire, surtout dans les premiers temps où la culture constitue une composante à part entière de l'enseignement/apprentissage de la langue, d'attirer l'attention de l'élève sur les dimensions culturelles de la communication et de le guider vers une interprétation correcte de ces faits et de leurs effets sur le message. Mais tout commence par les faits culturels eux-mêmes.

*29/ **Ce sont les faits culturels qui constituent le point de départ de la réflexion sur la réalité socioculturelle seconde et de l'interprétation juste de cette dernière.***

Amener progressivement l'élève à réfléchir sur des faits de culture seconde et le rendre capable de donner des interprétations acceptables à ces faits, c'est sensibiliser l'élève à la culture francophone dans toute sa diversité. Il tombe sous le sens que l'objectif premier de l'inclusion de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde ne saurait être l'imposition de cette culture à l'élève, une telle démarche étant nécessairement vouée à l'échec dans des circonstances normales. L'objectif premier doit donc plutôt être de sensibiliser l'élève à la réalité culturelle seconde.

Sensibiliser l'élève peut cependant recouvrir beaucoup de réalisations. C'est d'abord prendre conscience de l'Autre, pour reprendre la formule utilisée dans le syllabus. Il s'agit alors de faire connaître l'autre culture, sa reconnaissance ne pouvant au mieux que se situer en filigrane à ce moment.

C'est aussi faire prendre conscience à l'élève que la culture française n'est pas un objet de musée, qu'elle a une existence propre et très développée et qu'elle se retrouve pratiquement partout au monde. En d'autres termes, c'est donner à l'élève le goût d'aller voir ailleurs comment se déroule l'existence. Sans le développement de cette curiosité culturelle, l'enseignement de la culture est voué à demeurer encyclopédique.

Il serait cependant maladroit de laisser de côté la réalité du Canada français au profit des cultures françaises « plus exotiques ». Il s'agit donc aussi de sensibiliser au fait français au Canada en faisant ressortir les caractéristiques des principales composantes culturelles qui le constituent, tout en évitant de se cantonner dans la seule dimension politique.

De fait, sensibiliser l'élève aux cultures francophones, c'est ouvrir ses horizons culturels. C'est le faire sortir de lui-même, de son ethnocentrisme, et se mettre en état de disponibilité face à d'autres valeurs. Et il appartient véritablement à l'école de faire faire cette démarche à l'élève. Pendant longtemps, on s'est dit que l'enseignement de la culture relevait des niveaux supérieurs d'enseignement. Or mis à part le fait que la majorité des élèves n'atteignent pas ces niveaux supérieurs, les recherches du groupe de travail ont montré que cet enseignement ne s'y trouve même pas, ou alors, très peu. Il importe donc de faire l investissement dès le primaire et surtout le secondaire.

Car il faut reconnaître que si l'enseignement du français langue seconde doit être utile aux élèves, ce sera dans la mesure où, au moins en partie, il les habilitera à mieux vivre le bilinguisme canadien. La sensibilisation dont il est question dans ces lignes doit aussi passer par là. Comprendre le bilinguisme ne saurait être le produit du seul apprentissage d'un autre code linguistique. C'est par la compréhension puis par l'acceptation culturelle que l'élève pourra y arriver. Pour toutes ces raisons,

30/ L'inclusion de la dimension culturelle dans le curriculum de langue seconde doit d'abord déboucher sur une sensibilisation de l'élève à la culture seconde.

Sensibiliser l'élève, on l'a vu, c'est également l'impliquer progressivement. Or il est difficile de s'impliquer dans quelque chose qui ne touche pas la personne de près. Sur le plan de la présentation des faits culturels, cela signifie la nécessité de partir d'aussi près que possible de l'élève avant de passer aux vastes horizons de la francophonie. C'est pourquoi les membres du groupe de travail sur le syllabus culture proposent que l'enseignement de la culture soit axé sur les communautés francophones

a) locales

b) régionales et provinciales

c) du Québec

d) des francophones hors-Québec (et de l'Amérique du Nord)

e) de la France et des autres pays de la francophonie.

L'ordre d'apparition des diverses communautés francophones ci-dessus est significatif. Il correspond à une démarche logique dans l'optique communicative de centration sur l'apprenant. Il est en effet probable que la découverte du fait français dans son propre environnement immédiat ait une signification beaucoup plus grande que le fait d'apprendre dans un livre que le français est la dixième langue la plus parlée au monde. En outre, une telle démarche permet de s'assurer que l'impasse ne sera pas faite sur la francophonie locale au

profit des cultures françaises dominantes ou exotiques. Enfin, la démarche permet à l'élève de vivre directement certaines expériences culturelles et, de ce fait, de participer à l'orientation expérientielle que le curriculum multidimensionnel veut privilégier.

Par ailleurs, le syllabus culture suggère que soient abordés des sujets d'ordre plus général qui sont classés sous le titre « Francophonie » et qui comprennent comptines, fables et contes, jeunes francophones du monde, langues dans le monde et le monde du travail. Les membres du groupe sont cependant les premiers à faire remarquer que tous les sujets ne sont pas adaptés à tous les âges. Pour prendre des exemples évidents dans la liste qui précède, les comptines et le monde du travail n'appartiennent pas aux mêmes niveaux.

La démarche suggérée par le syllabus culture s'apparente à une spirale où chacune des composantes du contenu culturel revient périodiquement à la surface pour constituer à nouveau un objet d'étude. De cette façon, il est possible de mieux adapter les contenus aux divers niveaux des élèves en ne prenant de tel ou tel sujet que ce qui est pertinent pour tel niveau visé. C'est ainsi que seront privilégiés à tour de rôle mais toujours en fonction des capacités des apprenants les faits inéluctables du bilinguisme officiel et habituel, les repères permettant de comprendre la réalité francophone actuelle dans la perspective de ceux qui la vivent (et non au seul plan des idées), la relativité culturelle et les liens entre la langue et la culture. Les lignes qui précèdent devraient avoir montré que

31/ La sensibilisation à la culture seconde peut se faire en partant du fait culturel local pour aller ensuite progressivement vers les faits de types régional, provincial, national et international.

Les sources de faits culturels sont fort nombreuses et il importe de se donner des balises lorsque vient le temps de choisir en vue d'une inclusion éventuelle dans un syllabus. Si, comme on l'a montré plus haut, il y a avantage à centrer le fait culturel sur l'apprenant, il est logique de penser que la première source devrait être la présence des francophones dans l'environnement de l'élève. Cette présence peut se manifester de plusieurs façons. Il y a d'abord la présence physique, qui va du milieu où les francophones sont majoritaires à celui où l'on retrouve un îlot de francophones minoritaires, voire même la famille ou l'individu isolé. Mais il y a également toutes sortes de marques de la présence francophone dans la très grande majorité des environnements canadiens si on se donne la peine de les rechercher: francophonie chez les ancêtres de familles de l'environnement, noms de famille, noms de famille déformés, noms donnés à des rues, des ponts, des édifices, etc. Enfin, il y a la présence signalée par l'apparition du français sur les timbres, la monnaie, la signalisation fédérale, la publicité fédérale, l'étiquetage, etc.

Les exemples qui précèdent ne se veulent pas exhaustifs. Ils servent seulement à montrer qu'il est possible, voire même facile de partir de faits culturels portant sur le milieu de l'élève. Cela ne signifie pas, par ailleurs, que sous le titre présence des francophones, on doive ignorer cette présence dans des environnements de plus en plus larges, au contraire. Il apparaît cependant pédagogiquement raisonnable de tenter d'établir des liens dès que possible entre le fait français et la situation de l'élève.

L'histoire des francophones constitue également une bonne source de contenus culturels dans la mesure où l'on prend soin de présenter une histoire qui a des incidences sur la francophonie actuelle. Il ne s'agit pas, en effet, de faire un cours d'histoire: ce n'est pas un des objectifs du cours de langue seconde. Mais il peut être extrêmement utile pour la bonne compréhension de la francophonie, de ses croyances, de ses modes de pensée, de ses comportements, de ses attitudes, d'être en mesure de rattacher certains faits actuels à leurs causes historiques. Pour reprendre la terminologie employée dans le syllabus, il est nécessaire de mettre à la disposition des élèves des repères fondamentaux susceptibles de faciliter la compréhension.

Ces repères peuvent être de plusieurs types et vont des grandes dates de l'histoire des francophones jusqu'à leurs environnements géographiques, en passant aussi par leurs fêtes, leurs médias, leur littérature, leurs grandes personnalités, bref par tout ce qui façonne leurs manières d'être.

Un des problèmes auxquels se trouve souvent confronté le professeur de français langue seconde est celui du « bon » français de France et du « mauvais » français de la francophonie nord-américaine. Pourtant, la linguistique et plus précisément la sociolinguistique a montré que les différences trouvent bien plus leurs sources dans ce qu'elle appelle la variation linguistique que dans la détérioration progressive d'un parler français par rapport à telle norme donnée. Indépendamment du fait que le concept de norme même soit extrêmement difficile à cerner, il reste que la langue, utilisée dans des environnements significativement différents, va évoluer à sa manière dans une foule de détails tout en tendant à garder des rapports étroits avec ce qui pourrait être considéré comme la souche commune à laquelle se rattachent tous les usagers de cette langue.

Les différents parlers français sur les plans des accents, des lexiques et de leurs emplois et de leurs valeurs sociales constituent, par conséquent, d'excellentes sources d'éléments de compréhension de la francophonie. Il demeure toujours étonnant de constater, chez beaucoup de parents d'élèves anglophones, la conviction que le français du Québec est de qualité très inférieure, conviction que la célèbre période du « joual » n'a pas peu contribué à établir. Il y a donc un travail important à faire sur ce plan et il appartient au syllabus culture de fournir les éléments nécessaires aux enseignants dans cette optique.

La quatrième source utile de faits sur la francophonie est celle du quotidien des francophones. Il importe, en effet, de ne pas présenter la francophonie comme quelque chose d'exotique. De fait, il y a lieu de toujours personnaliser le fait francophone en le rattachant, partout où la chose est possible, à des personnes vivantes et connues. La francophonie se vit tous les jours par une centaine de millions de personnes qui, tout comme l'élève (et ses parents), font face à des problèmes, ont des joies et des peines, parent au plus pressé, etc. Ces questions humaines non seulement présentent un intérêt intrinsèque, mais permettent aussi une sensibilisation à la francophonie et une compréhension progressive de sa réalité.

Dans le cas de la francophonie canadienne, le quotidien implique le bilinguisme. Vu du point de vue du francophone, le bilinguisme canadien est d'abord la reconnaissance du fait français au pays, tant dans la Constitution que dans les lois. Il est certain que cette imposition ne fait pas que des heureux et que certaines attitudes risquent d'être exacerbées du seul fait de sa présence. Il y a donc là un premier niveau d'action nécessaire au plan de la compréhension de cette réalité. Il n'en demeure pas moins que le bilinguisme n'est pas seulement une chose politique mais qu'il comporte également des dimensions sociales et culturelles dont il sera possible de tirer parti pour expliquer le fait français.

Enfin, même si le point de départ doit être local, il ne faut pas conclure au délaissement des dimensions internationales de la francophonie. Le syllabus culture propose donc d'examiner certaines dimensions de la francophonie telle que vécue dans d'autres pays en utilisant, *mutatis mutandis*, le même type de déroulement appliqué à l'examen de la francophonie dans son propre environnement. En ce sens, on voudra intéresser l'élève à certains grands faits qui expliquent la situation actuelle de la francophonie dans le pays en question, la situation géographique, les particularités régionales et le quotidien de ces gens. Pour résumer, on dira que

32/ Les sources principales de faits culturels sont la présence des francophones, leur histoire (en ce qu'elle permet d'expliquer le présent), les parlers francophones, le quotidien des francophones et les dimensions internationales de la francophonie.

Il est clair que ces sources pourraient fournir du matériel en quantité suffisante pour la création d'un cours complet sur la culture. Il n'est peut-être pas inutile, en concluant, de rappeler que les contenus proposés par le syllabus culture ne le sont qu'à titre d'exemples de contenus qui pourraient faire l'objet d'un traitement particulier dans le cadre d'un curriculum multidimensionnel de français langue seconde. Une des raisons qui ont justifié une telle solution est le caractère nécessairement local ou à tout le moins restreint d'une partie importante du contenu culturel. Il s'ensuit que, si une partie de la dimension culturelle peut

être traitée au niveau national, il en restera toujours une qui ne peut qu'appartenir aux élaborateurs locaux de matériel. Cela ne devrait pas constituer une difficulté, mais bien une source supplémentaire de personnalisation de l'enseignement de la langue seconde.

Chapitre

5

LE SYLLABUS FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

Là où les syllabi présentés jusqu'à maintenant portent sur une langue et une culture en particulier, il paraît nécessaire, pour renforcer le curriculum de langue seconde, de fournir à l'élève des occasions de parfaire sa formation générale. Pour ce faire, il serait utile de pouvoir faire acquérir des connaissances sur la langue, la culture et la société en général qui amèneraient une prise de conscience progressive de ces réalités et de leurs rapports avec l'élève, et qui contribueraient ainsi à son développement global comme personne et non seulement comme apprenant de langue seconde.

Il est normal que l'apprentissage d'une langue seconde suscite des questions sur la langue, la culture et la société. Il appartiendrait au syllabus formation langagière générale de s'assurer que de telles questions ne demeurent pas sans réponses.

Il y a trois façons d'envisager un syllabus formation langagière générale. La première serait un programme préparatoire général qui précéderait le programme de langue. La seconde pourrait consister en des listes d'observations générales sur la langue en marge du cours. Ou alors, il y aurait lieu de développer un syllabus formation langagière générale de plein droit dont les contenus seraient tirés de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de l'information socioculturelle.

Il existe relativement peu de recherche sur la formation langagière générale, mais les travaux de Hawkins (1981) pourraient constituer un point de départ intéressant. Pour ce dernier, il est essentiel d'établir un pont entre l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue seconde. Cela permettrait de fournir à l'élève des façons de comprendre le rôle du langage dans la société et de diminuer ainsi les préjugés tout en suscitant de l'intérêt pour les langues en général.

Hawkins présente son contenu en quatre thèmes dont chacun contient des listes de sujets à traiter et d'activités à proposer aux élèves. Le premier thème porte sur la nature du langage, le second sur la structure linguistique, le troisième sur l'emploi de la langue, la variation linguistique et la comparaison entre les langues et le quatrième sur l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde.

S'inspirant enfin de telles sources et suggérant des enquêtes auprès des professeurs pour établir la liste des principales questions posées en classe sur des sujets analogues, Stern précise sa pensée sur les contenus possibles de ce syllabus en présentant une liste de sujets qui devraient faire l'objet d'un examen par les membres du syllabus formation langagière générale. Cette liste comprend :

Les langues dans le monde (une carte des langues du monde)
La distinction entre langue et dialecte
La notion de norme et de variation
Les préjugés linguistiques
La relation entre la langue et la pensée
Le rôle de la langue dans la société
Le bilinguisme et le multilinguisme
Apprendre comment apprendre une langue
Les grammaires et les dictionnaires
L'origine des langues
Le développement linguistique de l'enfant
Les langages des animaux
Les autres modes de communication
La place relative d'une langue seconde particulière par rapport aux autres langues.

Et Stern de conclure par trois remarques dont il faudrait tenir compte en élaborant un tel syllabus : 1) il est important d'établir des liens entre l'enseignement de la langue maternelle

et celui de la langue seconde; 2) il est enrichissant pour l'élève d'apprendre à apprendre une langue de façon efficace car une telle connaissance est transférable; 3) l'élève doit être sensibilisé aux questions de langue et de société pour être en mesure de vivre dans la diversité linguistique et ethnique nord-américaine avec le moins de préjugés possible.

Résultats des travaux et conclusions

La proposition faite par Stern d'inclure un syllabus formation langagière générale dans l'ensemble du curriculum multidimensionnel a forcé les membres de l'Étude, plus précisément ceux du groupe travaillant à ce syllabus, à examiner des sources de contributions à l'enseignement/ apprentissage de la langue seconde encore peu ou pas explorées. Hawkins (1981) et les membres de son équipe avaient réfléchi à des questions pertinentes pour la formation langagière générale mais ce, dans le cadre de la création d'un cours spécifique sur le sujet. Il a donc été nécessaire de reprendre la réflexion en l'appliquant cette fois au domaine de la langue seconde et en lui imposant les contraintes d'un syllabus parmi d'autres.

Le syllabus formation langagière générale s'inscrit dans la ligne de pensée du curriculum multidimensionnel et veut contribuer à la fois à l'enseignement/apprentissage de la langue et à la formation générale de l'élève. Dans cette double optique, les travaux de Hawkins ont été source d'inspiration puisqu'ils ont montré comment des contenus d'ordre linguistique pouvaient apporter des contributions valables à ce double objectif de formation. Et, comme nous l'avons déjà montré à divers endroits au cours de la présente discussion, il n'est pas véritablement possible de dissocier langue et culture. Il s'en est donc suivi que l'introduction de contenus d'ordre culturel s'imposait également dans ce syllabus. Enfin, il est apparu que la formation générale de l'élève tout autant que son habileté à apprendre la langue seconde seraient bien servies par l'introduction de la dimension stratégique dans le syllabus. Sur le plan général de ses contenus, on peut dès lors dire que

33/ Le syllabus de formation langagière générale est un inventaire des contenus d'ordres linguistique, culturel et stratégique susceptibles de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue seconde et la formation générale de l'élève.

Le lecteur aura déjà constaté que les domaines du syllabus de formation langagière générale recoupent, au moins en partie, ceux des trois autres syllabi. En effet, langue, culture et stratégie sont des sujets qui ont déjà été abordés dans les trois chapitres précédents. C'est par l'accent différent mis sur les contenus que ce syllabus-ci se démarque des trois autres. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Pour pouvoir participer à la formation générale de l'élève, le syllabus doit proposer des

contenus à partir desquels il deviendra possible pour lui, d'abord avec l'aide du professeur puis, progressivement, par lui-même, d'établir des liens entre les expériences qu'il vit comme apprenant de langue seconde et celles de sa vie d'apprenant en général. C'est, en effet, par la généralisation de la formation que l'apprenant deviendra susceptible de faire des applications efficaces de ses connaissances à la résolution de divers types de problèmes d'apprentissage. En participant à cette découverte progressive des habiletés de l'élève, le syllabus formation langagière générale participe alors pleinement à la formation générale et contribue à une présence accrue de la langue seconde dans le processus d'éducation. Il semble donc raisonnable de croire que

34/ Pour participer à la formation générale de l'élève, il est essentiel de le rendre capable de mettre en rapport l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et les autres dimensions de sa vie d'élève.

Il découle de ce qui vient d'être dit que la vocation du syllabus formation langagière générale est double. D'une part, il s'agit de favoriser l'élargissement des horizons des élèves par la prise de conscience des réalités linguistiques et culturelles auxquelles ils sont constamment confrontés. De l'autre, il faut les aider à devenir de meilleurs apprenants et, de façon plus spécifique, de meilleurs apprenants de langue seconde.

L'élargissement des horizons de l'élève par rapport à tout ce qui entoure la langue apparaît essentiel dans un pays comme le Canada, officiellement bilingue et où le multiculturalisme constitue beaucoup plus la règle que l'exception. En effet, la création d'une situation scolaire où la pluralité des langues et des cultures constitue une chose acceptable doit permettre l'acquisition progressive de la tolérance nécessaire au développement d'un jugement sain face à cet état de fait. Or on sait que la perception qu'a l'élève de la place qui est faite à la langue seconde dans le curriculum général a une incidence sur ses attitudes face à cette matière. Il est donc essentiel, on l'a vu, de développer des approches permettant une intégration aussi grande que possible du français langue seconde dans d'autres aspects de la vie de l'élève.

Aider l'élève à devenir un meilleur apprenant, c'est lui fournir des outils qui lui permettront de se développer comme apprenant de langue seconde. Cela implique la création de conditions susceptibles de permettre à l'élève de se développer et de développer son autonomie par les expériences vécues dans le cadre du cours de langue. L'apprenant autonome est souvent conscient des stratégies qu'il utilise dans son apprentissage et dans ses contacts avec son environnement. Il apparaît donc nécessaire, si l'on doit aider l'élève à devenir un meilleur apprenant, d'inclure cette dimension stratégique dans le syllabus formation langagière générale.

35/ Le syllabus de formation langagière générale contribue à l'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève par des activités orientées vers l'élargissement de ses horizons et vers la facilitation de son fonctionnement comme apprenant.

La question qui se pose maintenant porte sur la façon dont on s'y prendra pour permettre à l'élève de devenir progressivement capable d'établir les relations nécessaires à son bon apprentissage et à sa formation générale. Comme ce fut le cas pour les autres syllabi, il s'agira de partir de faits, ces derniers étant linguistiques, culturels et stratégiques. C'est le rôle du présent syllabus de fournir des listes graduées de tels faits.

Il faudra cependant dépasser la seule présentation de faits pertinents. On sait bien, en effet, en pédagogie, que les relations ne s'établissent pas nécessairement à la seule juxtaposition de données. Il faut, le plus souvent, que le pédagogue attire l'attention, guide l'apprenant. C'est par cette même démarche qu'on voudra faire passer les faits tirés du syllabus formation langagière générale afin de faire progressivement prendre conscience à l'élève de leur signification possible pour lui.

Cette prise de conscience par l'apprenant, c'est la reconnaissance explicite de la réalité à laquelle il se trouve confronté. On dira donc que

36/ L'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève implique chez lui des prises de conscience de types linguistique, culturel et stratégique.

Il convient donc maintenant de nous arrêter sur ces divers types de prises de conscience afin d'en cerner un peu la nature. La réflexion sur des faits de langue qui doit mener à la prise de conscience linguistique implique l'élaboration de listes graduées de ces faits. Si, comme on sera en mesure de le constater en consultant le syllabus, plusieurs entrées du syllabus formation langagière générale se retrouvent également dans le syllabus langue (ou ailleurs), c'est qu'un même contenu peut recevoir plusieurs traitement différents. Cela dit, les listes proposées par le présent syllabus demeurent préliminaires car elles ne sont pas faciles à établir.

La connaissance de la nature du langage, du moins dans certains de ses aspects les plus généraux, peut permettre à l'apprenant de faire des généralisations réutilisables dans d'autres contextes d'apprentissage. Évidemment, le contexte privilégié ici est celui de la langue maternelle. Il existe, ou, à tout le moins, il devrait exister des liens étroits entre ces deux matières. Il ne s'agit nullement ici de dire que l'apprentissage de la langue seconde est

la même chose que l'acquisition de la langue maternelle mais à un âge plus avancé, au contraire. Mais les langues, toutes les langues, présentent des ensembles de caractéristiques (unités distinctives, unités significatives, productivité, etc.) dont la reconnaissance dans une langue peut à la fois être utile dans l'apprentissage d'une autre langue et contribuer à la formation générale de la personne.

En outre, la langue joue un rôle très important dans la vie des gens, la place de la communication verbale et écrite n'étant certainement plus à démontrer. Mais ce rôle peut varier d'une communauté linguistique à l'autre, cette variation pouvant même aller jusqu'à l'absence d'un des deux systèmes, celui de l'écriture. Cette dernière joue également des rôles très importants, tant au niveau du code même qu'à celui de la transmission des savoirs, des valeurs, etc.

Enfin, il ne suffit pas d'acquérir des connaissances sur ces sujets. Il faut aussi développer sa tolérance face aux différences. C'est sans doute le plus grand défi du syllabus de présenter des faits qui conduiront progressivement à la diminution de l'ethnocentrisme naturel des élèves. Pour toutes ces raisons, on dira que

37/ La conscience linguistique est la connaissance explicite de certains aspects de la nature du langage et du rôle de celui-ci dans la vie des gens et la réceptivité face à cette connaissance.

Les remarques générales qui ont été faites sur les recoupements, plus apparents que réels, entre les contenus du syllabus formation langagière générale et ceux des autres syllabi valent également dans le cas des rapports entre ce syllabus et le syllabus culture. On voudra donc se rappeler que ce qui est examiné par le présent syllabus en rapport avec la culture, c'est la nature de la culture par le biais de certains faits culturels choisis, non pas la culture comme contexte de la langue, ce qui était la responsabilité du syllabus culture.

Dans l'optique où nous nous plaçons, il est tout aussi important de faire porter son attention sur la nature de la culture que sur celle de la langue. La prise de conscience culturelle, tout comme celle de la langue auparavant, dépasse les faits et leur interprétation dans l'environnement pour atteindre ce que nous nommerons les niveaux métalinguistique et métaculturel. Dans le cas de la culture, la même remarque valant d'ailleurs, *mutatis mutandis*, pour la langue, il ne s'agit plus de faire reconnaître une culture seconde mais de faire entrer la notion même de culture dans le bagage de l'élève. On peut donc à nouveau voir pourquoi certains des contenus proposés peuvent apparaître dans plus d'un syllabus.

Avoir une connaissance de la culture, c'est-à-dire avoir pris conscience de cette réalité, c'est s'ouvrir sur le monde. L'examen du rôle de la culture dans la vie des gens constitue le moyen privilégié d'atteinte de cette connaissance. Et ici encore, il y a lieu de préciser que tous les

efforts devront être faits pour que la connaissance mène ultimement à la réceptivité face à l'autre. Ainsi donc,

38/ La conscience culturelle est la connaissance explicite de certains aspects de la nature de la culture et de son influence sur les valeurs des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance.

La conscience stratégique se présente sous deux dimensions différentes. D'abord, c'est la maîtrise des structures de connaissance. Il s'agira alors d'amener progressivement l'apprenant à se faire une représentation explicite de ces structures ou, en d'autres termes, à avoir une image claire du fonctionnement des choses. Il faudra donc que, dans la mesure de ses capacités et des disponibilités temporelles, par exemple, l'apprenant en vienne à comprendre le fonctionnement de la langue et de la culture afin de devenir mieux en mesure d'intégrer ses nouveaux acquis sur ces plans.

L'autre dimension de la conscience stratégique est celle de la prise de contrôle progressive des activités d'apprentissage par l'élève. Cette prise de contrôle passe par la reconnaissance et la pratique de stratégies d'apprentissage. Le domaine de la didactique des langues secondes est de plus en plus conscient du rôle que peuvent jouer les stratégies dans la réussite de l'activité d'apprentissage. Tel qu'indiqué dans le texte du syllabus, les stratégies doivent présenter un certain nombre de caractéristiques pour être reconnues comme telles. Elles doivent 1) constituer des actions (ou des techniques) spécifiques, 2) être orientées vers un problème d'acquisition, d'emmagasinage, de rappel ou d'utilisation d'information linguistique, 3) contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage, 4) être employées consciemment (même si elles peuvent devenir automatiques plus tard) et 5) être susceptibles d'être changées, modifiées, rejetées ou remplacées.

Le développement de la conscience stratégique se situe bien dans la ligne de pensée actuelle qui prétend que l'apprenant qui est d'abord aidé puis qui devient en mesure d'analyser par lui-même ce qu'il fait et les résultats de ses actions est plus efficace dans son apprentissage. Cette conscience semble donc bien avoir sa place dans le syllabus formation langagière générale.

39/ La conscience stratégique est la maîtrise progressive des structures de la connaissance et le contrôle des activités d'apprentissage.

Évidemment, les prises de conscience dont il vient d'être question impliquent de courtes présentations de la part du professeur, des observations de la part des élèves, des discussions

de divers types et l'explicitation des conclusions. Pour ce faire, il est essentiel d'avoir une certaine familiarité avec la langue nécessaire pour mener à bien de telles entreprises. Cela ne signifie cependant pas qu'il sera impossible d'utiliser les contenus du syllabus formation langagière générale avant la fin du secondaire. Tout dépend du type d'activité qui est demandé à l'élève. Il est, en effet, tout aussi valable, à un niveau donné, de comparer des sons, des accents, des images, etc. et de porter un jugement qui se résume aux mots « semblable/différent » que de réfléchir à haute voix sur une question à un autre niveau. C'est une question de niveau de traitement des données.

Cela dit, on voudra que les activités reliées à la formation langagière générale respectent le code d'usage du français dans la salle de classe et il importera de s'assurer qu'elles se situent à un niveau accessible à l'élève. Dans le cas contraire, il y aura lieu de prévoir une courte préparation langagière *ad hoc*.

40/ Les actions pédagogiques devant mener aux prises de conscience impliquent une familiarisation avec le langage qui leur est relié.

Il nous reste maintenant à examiner les sources d'où pourraient provenir les contenus dont le syllabus formation langagière générale aura besoin pour atteindre ses objectifs. Dans le cas de la prise de conscience linguistique, ils seront tirés des caractéristiques générales de la langue qui ont été retenues comme sources de faits. Il y en a six. La première est la productivité du langage. Il s'agit ici de trouver des faits langagiers qui permettent de montrer comment le système linguistique permet une production indéfiniment variée à partir d'un nombre relativement restreint d'unités minimales distinctives et significatives. On peut très bien imaginer ici la comparaison avec le système de la langue maternelle, déjà connu de l'élève.

La deuxième caractéristique est la créativité du langage. On pense ici au système qui permet la formation de nouveaux mots, bien sûr, mais aussi aux métaphores et aux comparaisons, aux allitérations, aux assonances et aux rimes dans les comptines, aux onomatopées, etc.

Une troisième source est le caractère à la fois stable et changeant de la langue. La stabilité est nécessaire si les membres de la communauté linguistique doivent pouvoir continuer à se comprendre entre eux. En revanche, la capacité de changer, de s'adapter aux nouvelles réalités de tel environnement donné (évolution de la science, nouveaux concepts, etc.) est également essentielle.

Le fait que la langue soit marquée socialement constitue aussi un sujet de réflexion important. Les enfants sont aptes à reconnaître ce fait très tôt : leurs parents ne savent ou n'emploient pas les mots à la mode, le discours des adultes est vieux jeu, les personnes plus

âgées ont de la difficulté à s'adapter au système métrique, etc. Ils reconnaissent également des différences, signes d'appartenance au groupe, entre le langage des garçons et celui des filles. Ils savent également qu'il y a des choses qui se disent, d'autres pas dans un contexte donné, etc.

Enfin, on l'a vu dans le cadre du syllabus langue, il est important de faire prendre conscience à l'élève que la langue est à la fois forme et message et que des carences dans l'une ou l'autre de ces composantes risquent de perturber la communication.

Il semble donc bien y avoir amplement de matière première d'où tirer les faits d'ordre linguistique qui permettront le développement d'une perception plus globale de la langue vue à la fois comme système et comme moyen de communication. Bien intégrés dans l'enseignement, de tels faits devraient contribuer à la compréhension de l'organisation de la langue.

41/ Les sources principales de faits susceptibles de mener à la prise de conscience linguistique sont les phénomènes reliés à la productivité du langage, à la créativité du langage, à la stabilité et au changement linguistique, à la variation sociale du langage et au jumelage forme et message.

Si la prise de conscience linguistique tend à mener vers des réalisations transférables et réutilisables au sujet de la langue, il en va de même pour la prise de conscience culturelle. Ici encore, six caractéristiques générales ont été retenues.

D'abord, la culture est dynamique. On retrouve effectivement partout des manifestations de la culture. Il y a lieu d'amener l'élève à réfléchir sur la signification de gestes posés quotidiennement et d'attitudes prises de façon automatique. Us et coutumes, valeurs, croyances et normes sociales devraient se retrouver sous cette rubrique.

Comme c'était le cas en ce qui a trait à la langue, la culture est aussi à la fois stable et changeante. La stabilité est ce qui maintient les liens culturels entre les membres de la communauté : techniques de socialisation, croyances religieuses ou populaires, habitudes, etc. Mais les conditions sociales ont tendance à changer, parfois rapidement, avec comme conséquence des modifications importantes de la façon de vivre des gens : façons de gagner sa vie, de se vêtir, valeurs esthétiques, etc. Il importe que l'élève possède des points de vue sur l'ensemble de ces réalités si on veut qu'il en vienne à comprendre leur signification, tant dans la vie de la culture cible que dans leurs effets sur lui.

La diversité des cultures fournit également beaucoup de faits qui sont susceptibles de mener l'apprenant à une meilleure compréhension de son environnement. Au nombre de ceux-ci,

on peut noter les institutions, l'expression artistique, les rites, etc.

Les codes utilisés dans les diverses cultures peuvent varier considérablement, au point de perturber sérieusement la communication. Par exemple, le hibou, symbole de sagesse ici, est précurseur de mort ailleurs; le signe de tête affirmatif que nous avons est négatif ailleurs; la notion d'espace psychologique varie considérablement entre les cultures; et ainsi de suite.

La culture est transmise par une multiplicité de moyens. En premier lieu, la famille, bien sûr, source originelle de socialisation. Mais aussi les activités de tous types, les médias, etc. Les faits classés ici veulent surtout faire porter l'attention sur le « transmetteur », son efficacité, ses effets sur son environnement, etc.

Enfin, la réussite au plan culturel ne peut être raisonnablement assurée que par l'acquisition de souplesse culturelle par la personne. Il ne s'agira pas de lui imposer une culture; on voudra plutôt l'amener progressivement à être à l'aise comme personne ayant son identité propre dans le cadre de manifestations de l'autre culture auxquelles elle se trouve mêlée.

Face à cette quantité de ressources, et dans le même esprit que dans le cas de la conscience linguistique, on peut dire que

42/ Les sources de faits devant mener à la prise de conscience culturelle sont les phénomènes reliés au dynamisme de la culture, à la stabilité ou au changement culturel, à la diversité des cultures, aux codes de la culture, aux modes de transmission de la culture et à la réussite dans l'utilisation de la culture.

Pour ce qui est de la prise de conscience stratégique, on se rappellera qu'elle repose sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire. La maîtrise des savoirs passe par l'explicitation dont le véhicule principal pourra être l'objectivation. Nous reviendrons sur cet aspect au prochain chapitre.

La maîtrise des savoir-faire implique la connaissance des stratégies et leur mise en œuvre. Trois types de stratégies entrent en jeu. D'abord, les stratégies d'apprentissage proprement dites qui peuvent être divisées en stratégies cognitives et métacognitives.

Les stratégies cognitives sont celles qui sont utilisées pour la résolution de problème ou pour l'apprentissage. Elles occasionnent une analyse directe, une transformation ou une synthèse du contenu à apprendre. Ainsi, on dira que la clarification/vérification constitue une stratégie d'apprentissage cognitive. Se renseigner auprès d'autrui constitue un moyen de parfaire son apprentissage. L'inférence fait aussi partie de la même liste. Faire des hypothèses, c'est établir des relations entre les choses. Une troisième stratégie sera le raisonnement. Une quatrième, la pratique (en ce qu'elle peut contribuer à l'emmagasinage). La mémorisation

s'inscrit aussi dans la même catégorie tout comme le monitorat, sorte de vérification systématique de sa production.

Pour ce qui est des stratégies métacognitives, on peut mentionner l'auto-direction, la préparation, l'attention dirigée ou sélective, la production retardée, etc.

Les stratégies de communication sont celles qui sont utilisées pour réparer la communication ou pour tenter de continuer à en faire partie. On aura donc des stratégies productives et des stratégies réceptives. Au nombre des stratégies productives, on peut noter l'utilisation de la connaissance de sa propre langue, l'utilisation de sa connaissance de la langue seconde, la demande explicite d'aide, l'utilisation du non-verbal et la réduction consciente de l'intention de communication. Les stratégies réceptives peuvent comprendre le recours aux mots amis, le questionnement verbal, le questionnement non verbal, la mémorisation de phrases ritualisées et l'essai de réparation de la communication.

Enfin, les stratégies sociales incluent la participation volontaire à des activités francophones, l'adhésion à un groupe de francophones, le développement de mécanismes de comportement dans des situations où la langue cible est de rigueur et le rapprochement significatif d'une ou de deux personnes francophones. On dira donc que

43/ Les sources principales de faits menant à la prise de conscience stratégique sont la réflexion sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire et sur les stratégies qui sont reliées à l'acquisition de cette maîtrise.

Le syllabus formation langagière générale explore de nouvelles avenues dans l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et ses contenus n'ont que très peu été utilisés dans l'optique qu'il propose. De fait, il est raisonnable de croire que plusieurs des contenus restent à déterminer. En ce sens, le syllabus n'en est qu'à sa première version et c'est l'expérimentation qui permettra de mettre des listes plus complètes, mieux structurées, mieux graduées ou plus efficaces.

Sur le plan de la contribution possible de la formation langagière générale au curriculum multidimensionnel, la recherche et la consultation nous ont convaincu de son potentiel et il n'est pas du tout exclu que l'on finisse par y retrouver des éléments importants de l'orientation future de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde.

Chapitre

6

LA PÉDAGOGIE INTÉGRATIVE

Les pages qui précèdent ont été consacrées à l'explicitation et à la justification de contenus en provenance de diverses sources. Cependant, étant donné que certaines variables ne peuvent pas facilement être changées - on pense, par exemple, au temps disponible -, il ne saurait être question de se contenter de juxtaposer ces contenus dans un programme de langue seconde considérablement élargi. Il s'agira donc maintenant d'examiner les possibilités qui s'offrent au concepteur de programme ou de matériel de réduire ou, mieux, d'intégrer ces vastes ensembles en un tout cohérent et fonctionnel. Stern (1983) avait d'ailleurs déjà reconnu l'importance de cet exercice lorsqu'il écrivait, au sujet de l'intégration des quatre syllabi, qu'elle constituait « a key issue for the future development of the language curriculum », même si, « as a matter of economy and division of labour, it [was] advisable to tackle the development of the syllabuses separately ». Cette dernière partie ayant été complétée, il s'agit maintenant d'examiner le concept de l'intégration et ce qui peut en être tiré dans le cadre de l'Étude.

Dans le texte de base de l'Étude, Stern indiquait déjà cinq pistes qui devaient permettre de réaliser l'intégration des quatre syllabi et qui ont sous-tendu la réflexion sur ce sujet. Il apparaît donc essentiel de les reprendre ici et de les commenter avant de pousser plus avant.

Reconnaître la nature complémentaire des syllabi

Pour Stern, les syllabi devaient être essentiellement complémentaires et s'enrichir les uns les autres. Or, on l'a déjà dit plus d'une fois et un examen, même superficiel, des syllabi le montre bien, il n'y a pas de frontières étanches entre les syllabi. Cela ne devrait pas étonner puisque, en définitive, si chacun d'eux constitue un regard sur la langue sous une perspective différente, il est toujours question de langue. Cela n'a d'ailleurs jamais été aussi évident que dans les travaux du développement même des syllabi, où les chercheurs se sont constamment retrouvés face à des « problèmes d'appartenance » d'une quantité d'éléments. En effet, déterminer de façon précise et objective où se situaient les limites, par exemple, de la culture et de la conscience culturelle, de la langue et des connaissances métalinguistiques, de l'expérience et des stratégies, et ainsi de suite, a donné lieu à de nombreuses discussions. Si bien qu'à la fin, il a été convenu de ne pas trop tenter de raffiner puisque, de toutes façons, ces imprécisions mêmes constituaient de potentiels points d'ancrage du processus d'intégration. Et si l'on considère en outre que la diversité des syllabi est susceptible de contribuer à la variété dans la salle de classe et à la stimulation des élèves et des enseignants, il est raisonnable de conclure aux vertus probables d'un curriculum multidimensionnel où les composantes sont complémentaires.

Construire des ponts entre les syllabi

Dans l'esprit de Stern, il était plus économique de développer les syllabi séparément, chacun pouvant travailler dans son lieu de travail et à son rythme. Pour ce faire, chacun devait garder constamment à l'esprit le fait que trois autres syllabi étaient en train d'être développés parallèlement au sien et, le cas échéant, y faire des renvois et aviser les autres de ces renvois afin de diminuer le risque de la compartimentation inhérent à cette approche. Il s'agissait, en pratique, de la systématisation de ce qui était déjà prévu au point précédent, étant donnée la perméabilité des frontières des syllabi. On retrouve plusieurs exemples de ces renvois entre les syllabi, mais il faut reconnaître que cet exercice s'est avéré plus complexe que prévu à cause des circonstances de la recherche où, faute de temps et de moyens financiers, les responsables de syllabus se sont trouvés passablement isolés. Cela dit, l'expérience a montré que, dans de meilleures conditions, le résultat prévu par Stern était possible et constituait véritablement un élément d'intégration éventuelle.

Développer et employer du matériel d'enseignement propre à un seul syllabus

Pour Stern, il s'agit ici de matériel dont on pourrait dire qu'il s'intéresse à plus d'une dimension de l'enseignement/apprentissage de la langue à la fois. Voici un de ses exemples :

> One module *Devant le micro* presents interviews with French Canadian teenagers talking about their lives, their families, and their own personal futures. Such a module can clearly be used as an example of a-way-of-life activity in the *cultural syllabus*. It has obviously a *language* interest because it consists of recordings of spontaneous, unrehearsed talk, and provides training in listening comprehension. This module can also be regarded as relevant to the communicative syllabus (communicative activities). It prepares the students mentally and vicariously for exchange visits.

Cette perception de l'intégration par le biais du matériel didactique donne à penser qu'un matériel pourrait être considéré comme « intégré » si on arrivait à y retrouver des composantes en provenance de diverses sources. Il est certain qu'il faut commencer par là, mais il ne semble pas que ce soit suffisant. Cette vision du matériel risque fort de mener à la juxtaposition simple de composantes, ce qui n'implique nullement leur intégration. Or cette juxtaposition est justement le mal que Stern veut combattre par l'intégration. Il apparaît essentiel d'aller plus loin et d'assurer des liens intrinsèques entre les diverses composantes. Pour reprendre deux composantes de l'exemple ci-haut, il n'y a pas de lien facilement perceptible entre « a-way-of-life activity » (culture) et « spontaneous, unrehearsed talk » (langue). On pourrait cependant en établir un très étroit entre « spontaneous, unrehearsed talk » (langue) et « the various ways people speak » (culture). Il importera donc de dépasser le niveau des seules étiquettes d'appartenance et de pousser jusqu'à l'établissement de rapports de dépendance entre les composantes d'une unité donnée. On y reviendra plus en détail plus loin.

Partir d'un syllabus pour aller vers les autres

Pour illustrer son propos, Stern utilise ici l'exemple d'un curriculum développé à partir du concept des niveaux de maîtrise utilisé en Angleterre ces dernières années. Dans une telle optique, le syllabus langue établit la liste des structures et des fonctions (entre autres choses) nécessaires pour l'atteinte de chacun des niveaux de maîtrise envisagés. Ensuite, pour chacun des éléments « langue » de la liste, il s'agit pour les autres syllabi d'établir un inventaire des sujets socioculturels et/ou communicatifs et/ ou de formation langagière générale s'y rattachant. À noter que, dans l'esprit de Stern, il est tout aussi possible de partir de chacun des trois autres syllabi. Les travaux de l'Étude tendent à montrer que c'est dans cette direction que doit se faire l'effort d'intégration. Nous y reviendrons plus loin et nous

en profiterons pour montrer qu'il est possible d'utiliser chacun des syllabi comme point d'ancrage de l'intégration.

Répartir les quatre syllabi dans un modèle intégré de curriculum de langue étrangère

S'inspirant à la fois de la taxonomie de Bloom et de spécifications de curriculum développées par Valette (1971), Stern propose comme exemple le modèle résumé dans le tableau suivant :

CONTENT	OBJECTIVES		MAIN STRATEGIES		
	Proficiency	Knowledge	Affect	Transfer	
Language Syllabus	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Study Emphasis	Analytical: and Practical
Culture Syllabus	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Analytical: Study (knowledge about second culture)
Communicative Activities Syll.	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Communicative Activities (Experiential)
General Language Education Syll.	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Comparative (Crosslingual/ Crosscultural)

Fig. 1. A Foreign Language Curriculum Model

On y retrouve les contenus des quatre syllabi, les objectifs d'apprentissage formulés selon la terminologie de Bloom et les principales stratégies d'enseignement impliquées. Ce tableau permet en outre de voir en détail l'importance relative des divers objectifs par rapport aux contenus des quatre syllabi. On y notera enfin la démarche qui va des objectifs directement reliés à l'apprentissage d'une langue (*proficiency*) vers ceux dont les liens avec cet apprentissage ne sont peut-être pas aussi apparents (*transfer*) mais dont la contribution

est probablement importante. Les résultats de l'Étude tendent à montrer que ces objectifs et ces contenus restent toujours valables.

À ceux-ci, Stern ajoute ce qu'il considère comme les stratégies prédominantes découlant des discussions sur l'enseignement des langues au cours des dernières années. Ces stratégies sont présentées comme suit :

ANALYTIQUE <----------> NON ANALYTIQUE

Langue, culture et formation langagière générale sont surtout analytiques alors que communicatif/expérientiel est surtout non analytique.

EXPLICITE <----------> IMPLICITE

Formation langagière générale est hautement explicite. Quant aux trois autres syllabi, leur caractère explicite est susceptible de varier selon le degré de maturité des apprenants.

INTRALINGUALE <----------> INTERLINGUALE
INTRACULTURELLE INTERCULTURELLE

Cette division marque la distinction entre les approches non comparatives (la méthode directe, par exemple) et les approches comparatives (la traduction, par exemple). Le syllabus communicatif/expérientiel sera probablement non comparatif, la formation langagière générale essentiellement comparative tandis que les deux autres syllabi varieront selon le niveau d'instruction.

Les exemples choisis par Stern ne se voulaient que cela et il n'est pas étonnant que le positionnement de chacun des syllabi dans le continuum indiqué par les flèches ne se soit pas toujours situé aux extrémités de ce dernier. Il reste cependant intéressant de rappeler ces positions initiales et de les comparer avec celles qui ont été prises en fin d'Étude. Au demeurant, ce qui ressort de la présente section de ce chapitre est que, dès le départ, Stern avait établi les paramètres qui ont servi de points de repère tout au long de l'Étude et on a pu voir comment ils ont pu résister à l'examen critique et détaillé. Il convient maintenant de s'arrêter sur ce qui devrait constituer les principaux principes directeurs de l'intégration.

Résultats de l'étude et conclusions

Une question qui a tout d'abord retenu notre attention portait sur la pertinence du curriculum multidimensionnel en rapport avec les productions curriculaires actuelles. En examinant les écrits et les productions relativement récentes dans le domaine du curriculum, on trouve trois orientations principales. La première (et la plus ancienne), c'est celle du curriculum axé sur le contenu. Un curriculum où les éléments grammaticaux, lexicaux, etc. sont spécifiés appartient à cette catégorie. En réaction à cette approche qui a eu cours pendant des siècles, on a vu apparaître récemment deux autres grands types de curriculum. D'abord le curriculum axé sur les buts à atteindre exprimés en objectifs de comportement. Pouvoir faire un dépôt à la banque constitue un exemple de ce que pourrait inclure un curriculum de ce type. Puis, plus récemment encore, c'est le curriculum axé sur les processus qui a fait son apparition. Dans une approche de ce type, l'accent est mis sur la façon d'enseigner et sur les façons de faire de l'apprenant au cours de son apprentissage.

Il serait long et probablement peu utile de reprendre toutes les discussions sur chacune de ces trois conceptions. Pour les besoins présents, il suffira de noter que la vérité ne semble pas résider dans un seul des trois camps et que la tendance présente est de combiner ces solutions. Il est logique de croire, en effet, qu'un curriculum complet va être constitué à la fois de contenus spécifiques, de buts à atteindre et de processus. Procéder de cette façon, c'est tenter de profiter de ce que chaque type a de meilleur à contribuer.

Le curriculum multidimensionnel inclut des contenus spécifiques, des processus et des buts à atteindre. Ces derniers ne font pas partie des conclusions de l'Étude pour des raisons qui seront explicitées plus tard mais ils devront faire partie de toute application éventuelle. On peut donc conclure que ce type de curriculum correspond bien aux courants curriculaires actuels.

La conception que l'on se fait de la langue a une influence directe sur le curriculum. Ainsi, quand on a cru, pendant de nombreuses années, que la langue s'apprenait en pièces détachées qu'il s'agissait, par la suite, de remettre ensemble lorsque le besoin de communication se faisait sentir, il était normal d'avoir un curriculum dont l'objectif principal était l'établissement de la liste de ces pièces détachées et des façons de les enseigner. Cette conception, bien qu'encore défendue dans certains milieux et souvent encore présente dans les curriculum actuels, perd rapidement du terrain, incapable qu'elle est de résister aux données de recherches récentes qui montrent bien l'aspect d'abord global et fonctionnel du langage. Par conséquent, on en viendra à dire, dans le cadre qui nous intéresse, que

44/ Considérée non pas comme un code mais comme le moyen privilégié de la communication, la langue constitue une entité globale et fonctionnelle dont l'intégrité doit être respectée.

Ce principe directeur, bien qu'il aura un certain nombre de conséquences pour l'enseignement,

n'implique nullement un enseignement globalisant, non analytique, à l'exclusion de toute autre approche (nous y reviendrons plus loin dans la section consacrée à ce sujet). Ce qui est plutôt dit ici est qu'un curriculum multidimensionnel voudra respecter le caractère global de la langue et non la considérer comme un ensemble de pièces détachées. En d'autres termes, s'il est raisonnable d'élaborer des syllabi de divers ordres, le produit fini devra tendre à respecter la langue dans sa fonctionnalité.

On a déjà indiqué précédemment que les nombreuses affinités entre les contenus des divers syllabi permettaient de croire que leur intégration serait réalisable. De fait, il est tentant de regrouper les éléments apparentés et de les faire examiner sous leurs divers angles par les élèves. La faiblesse de cette approche réside dans le morcellement de la langue qui risque fort de se produire, l'ensemble des réflexions portant sur le même fait langagier.

C'est par la diversité naturelle des faits langagiers présentée dans des ensembles pédagogiques dont les contenus seront tirés des divers syllabi que la nature globale et fonctionnelle de la langue peut être le mieux respectée. L'intégration des contenus proposés par les syllabi semble donc nécessairement passer par la pédagogie et plus précisément par le développement d'unités d'enseignement articulées de telle façon qu'il sera possible d'en extraire, à différents endroits et dans différents contextes, les contenus ciblés pour l'enseignement à ce moment du programme. On dira donc que

45/ C'est par l'intégration des contenus proposés par les divers syllabi en des ensembles pédagogiques cohérents que l'on respectera le mieux l'intégrité de la langue.

Le respect de l'intégrité de la langue en rapport avec l'apprenant implique que l'élève doit se voir offrir la possibilité de vivre des expériences dans la langue seconde, de travailler sur des contenus pertinents pour lui et d'utiliser ses propres stratégies d'apprentissage.

Pour l'élève, vivre des expériences dans la langue seconde, c'est apprendre par l'application qu'une autre langue peut très bien servir à communiquer des choses personnelles et en même temps s'enrichir sur le plan de sa propre formation générale. La langue étant essentiellement une entité vivante, il est utopique de croire qu'on arrivera à l'enseigner de façon livresque et désincarnée. Les habiletés d'ordres linguistique, social, stratégique et communicatif qui doivent être développées toutes à la fois, d'une part, on l'a vu plus haut, ne se prêtent pas au morcellement et, de l'autre, ne s'acquièrent que par la pratique en situation. En d'autres termes, il apparaît essentiel de réunir élève et langue en un tout communicatif plutôt que d'essayer d'enseigner la communication à quelqu'un. Cela signifie, par exemple, que l'apprentissage de la langue doit être très étroitement relié au vécu de l'élève au point de faire partie de ses expériences de vie. De cette façon, on s'assure que la langue seconde sert à la fois à exprimer le vécu et à étendre les connaissances générales de l'élève.

En outre, en faisant vivre des expériences personnelles en langue seconde à l'élève, on s'assure de fournir à ce dernier des occasions de communiquer qui auront de la signification

pour lui. Il devrait être révolu le temps où l'emploi de la langue se résumait à placer un mythique Jean dans un tout aussi imaginaire restaurant (ou théâtre, ou cinéma, ou bureau, ...). Toute communication en langue maternelle sert un but directement relié à celui qui communique. Il veut persuader, s'opposer, exprimer ses sentiments, raconter, etc. Il ne devrait pas en être autrement en langue seconde puisque, encore là, c'est de communication véritable qu'il doit s'agir et que la communication ne saurait être triviale. Or on ne saura jamais assez rappeler, à la suite de Busching et Lundsteen que « ...trivial learning does not become worthwhile just because it is joined with other trivial learning ». Il y a donc là des implications au niveau de l'intégration des syllabi.

Cela dit, l'apprenant devrait toujours avoir la possibilité de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage qui fonctionnent le mieux pour lui. Il ne conviendrait donc pas de se limiter à une approche monolithique « bonne pour tous », parce que l'expérience en a montré les limites. L'élève comme apprenant impose donc aussi certaines contraintes à l'intégration des contenus dans le curriculum multidimensionnel. On pourra donc dire que

46/ L'intégration des syllabi doit permettre de fournir à l'élève la possibilité de vivre des expériences de langue seconde pertinentes pour lui tout en lui permettant de développer ses propres stratégies d'apprentissage.

Présenter la langue à l'élève en lui faisant vivre des expériences dans la langue seconde constitue un choix pédagogique motivé à la fois par notre conception de la langue et par les processus d'apprentissage que nous voulons privilégier.

La langue, nous l'avons dit souvent, est un instrument de communication et nous avons déjà discuté lors de la présentation du syllabus langue les implications pédagogiques d'une telle définition. Il ne s'agit pas d'y revenir ici, mais simplement de préciser au passage que c'est de là que vient la nécessité de placer l'apprenant dans des situations naturelles de communication.

Ce faisant, nous prenons également des décisions quant aux stratégies pédagogiques qui seront utilisées pour aider l'élève à réussir son apprentissage. Ces deux dimensions forment donc un tout étroitement lié dont on pourra dire :

47/ L'approche pédagogique doit reposer sur la représentation que l'on se fait de l'objet d'enseignement et du processus d'apprentissage par lequel les apprenants doivent passer pour le maîtriser.

Une fois maîtrisé l'objet d'enseignement, l'apprenant sera devenu ce que nous pourrions nommer un locuteur compétent. Cette notion de locuteur compétent nous vient du syllabus langue et comporte les caractéristiques auxquelles nous sommes en droit de nous attendre en provenance de ce syllabus. Ces mêmes caractéristiques sont inspirées de la notion de

compétence de communication développée par les Hymes, Canale & Swain et autres, notion qui est, elle aussi, déjà connue. Il n'est donc pas nécessaire de revenir en détail sur ce point si ce n'est pour bien en rappeler les contenus et introduire cette dimension de l'apprentissage de la langue dans la démarche de nos conclusions. Qu'il nous suffise donc de rappeler que

48/ Le locuteur compétent doit posséder des connaissances d'ordres grammatical, discursif, socioculturel et stratégique, mais il doit surtout pouvoir utiliser ces connaissances dans des situations authentiques de communication.

C'est donc dans le contexte général de la situation authentique de communication que doit se fonder l'enseignement/apprentissage de la langue. Pour être efficace, la procédure d'intégration des contenus doit faire l'unification des expériences semblables en vue d'apprentissages simultanés de plusieurs types de contenus. Pour les membres de l'Étude, le principe pédagogique unificateur est l'approche expérientielle telle qu'appliquée de façon générale par le syllabus communicatif/expérientiel.

L'approche expérientielle, que Stern met en contraste avec l'approche analytique qu'il réserve plus particulièrement à la langue, est celle qui permet d'aborder la langue comme moyen d'atteinte d'une fin et non comme une fin en soi. L'attention et les efforts de l'apprenant sont alors centrés exclusivement sur la tâche, sur le message, la correction de la langue ne constituant pas alors une préoccupation immédiate de l'élève (ni de l'enseignant).

Il est important de reconnaître que ce n'est que par cette approche pédagogique que l'introduction de situations de communication en classe a des chances de produire des élèves acquérant des stratégies de communication. Il tombe sous le sens, en effet, que le morcellement d'une situation, d'un document en certaines de ses composantes marque la fin de cette situation, de ce document comme source utile d'apprentissage à communiquer. Cela ne signifie pas que l'élève n'y apprendra pas autre chose, seulement qu'il n'y apprendra pas à communiquer. Or comme il a déjà été établi que la capacité de communiquer ne pouvait se développer qu'en situation, il est logique de conclure que

49/ Parce qu'elle constitue une façon applicable à la salle de classe de présenter la langue dans des situations authentiques de communication, l'approche expérientielle doit servir de point d'ancrage à la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel.

On se souviendra que le syllabus communicatif/expérientiel présentait l'expérience langagière comme source d'apprentissage de la dimension communicative de la langue seconde. Cela pourrait donner à penser qu'il suffit de placer l'apprenant dans n'importe quelle situation de communication pour que le processus se mette en marche. On se rappellera, cependant, que dans le cadre de la présentation du syllabus communicatif/expérientiel, il a été clairement montré que tel ne saurait être le cas puisque, d'une part, toutes les situations n'étaient pas

nécessairement communicatives pour tel élève donné et que, de l'autre, il y avait lieu de s'assurer de la présence de la dimension éducative dans les expériences langagières vécues par les apprenants. C'est pourquoi on dira, empruntant un terme à la pédagogie générale, que

50/ L'expérience de l'utilisation de la langue à des fins communicatives est réalisée dans le cadre de projets éducatifs.

Les projets éducatifs dont il est ici question présentent un certain nombre de caractéristiques. Tout d'abord, il s'agit d'une unité de travail ayant des buts d'enseignement/apprentissage clairement déterminés. L'unité de travail peut impliquer l'engagement de l'apprenant pour des périodes de durée variable allant de quelque trois ou quatre jours jusqu'à cinq ou six semaines.

Parmi les objectifs de l'unité de travail, on va retrouver, entre autres, l'exposition et la participation active sous forme d'implication personnelle à une expérience langagière, le retour sur l'apprentissage, la mise en œuvre de mesures correctives au besoin et une production concrète.

En d'autres termes, l'apprentissage de la langue doit avoir une direction qui permet à l'apprenant de vivre une expérience qui débouchera sur une production concrète, cette dernière pouvant par la suite être utilisée comme référence lors de l'évaluation des points forts et des points faibles de l'unité. La contribution de l'apprenant se trouve alors présente à toutes les étapes de son apprentissage. Pour résumer, on dira que

51/ Le projet éducatif est une unité de travail de durée variée impliquant à la fois la réflexion et l'action constructive en rapport avec l'apprentissage et aboutissant à une production concrète.

On a déjà indiqué, par ailleurs, que l'expérience langagière devait être prise dans les champs d'expérience des élèves et que c'est dans le syllabus communicatif/expérientiel que sont consignés la très grande majorité de ces champs. Cela ne signifie cependant pas nécessairement que les champs d'expérience ne peuvent pas provenir des autres syllabi. Il serait tout à fait normal, par exemple, de considérer une des composantes du syllabus culture comme champ d'expérience et de construire une unité intégrée d'enseignement centrée sur cette composante. Le traitement pédagogique de base de cet élément culturel deviendrait alors expérientiel. La même chose serait également possible pour des composantes en provenance du syllabus formation langagière générale. Cette diversité de sources possibles est due au fait que c'est au niveau de la pédagogie que se fait l'interprétation de la notion d'expérience langagière. Il est donc normal que l'on retrouve cette dernière toutes les fois où la situation proposée permettra une interaction normale de l'élève avec son environnement.

52/ Les sources principales des projets éducatifs sont les divers champs d'expérience de l'élève. Ces champs sont répertoriés dans le syllabus communicatif/expérientiel, mais ils peuvent aussi provenir du syllabus culture et du syllabus de formation langagière générale.

Les pédagogies modernes placent avec justesse l'élève au cœur même de son apprentissage. Le curriculum dont il est ici question a exactement les mêmes préoccupations et on voudra y considérer l'élève à la fois comme individu et comme apprenant.

Comme individu, l'élève présente des caractéristiques dont il importera de tenir compte dans tout processus d'intégration. Ces caractéristiques se situent en particulier au niveau de son développement.

Le niveau de développement de l'élève sur les plans cognitif, affectif et social est surtout relié à l'âge et à l'expérience. La recherche, aussi bien que l'observation de tous les jours, montre abondamment qu'un élève du groupe 4-6 ne raisonne pas de la même manière qu'un autre du groupe 7-9 et encore moins qu'un troisième du groupe 10-12. De fait, le niveau de développement cognitif de l'élève dépend beaucoup de sa capacité à étendre son environnement au-delà de sa propre personne. Billows (1986) donne un modèle d'un environnement en expansion au moyen de quatre cercles concentriques dont le centre absolu serait occupé par l'apprenant (Figure 2).

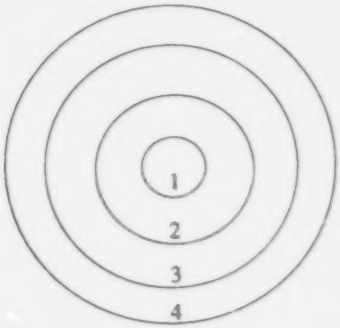


FIGURE 2: Représentation d'un environnement en expansion (Billows)

Dans cette illustration, le cercle 1, celui qui est le plus près du centre absolu où se trouve l'enfant, représente ce que ce dernier peut voir, entendre et toucher directement. En gros, il s'agit de son environnement immédiat et la langue qu'il est susceptible d'utiliser ne saurait être qu'en parallèle étroit avec l'action. Le cercle 2 veut représenter ce que l'enfant connaît de sa propre expérience, sa vie quotidienne, ce qu'il a vu ou entendu directement mais qu'il ne peut ni voir ni entendre au moment même (à la maison, dans son voisinage). Cela peut être activé par l'emploi de la langue associé à une situation développée dans la salle de classe. Le cercle 3 représente ce que l'élève n'a pas encore expérimenté directement mais qu'il peut arriver à imaginer avec effort à l'aide d'images, de plans, etc. Quant au cercle 4, il représente ce qui passe dans l'esprit de l'élève au seul moyen de la langue parlée ou écrite sans l'aide de moyens audio-visuels.

On peut voir, à l'aide de cette représentation, où pourraient se situer les élèves qui constituent les trois groupes ciblés dans l'Étude. Ainsi, l'élève du groupe 4-6 devrait se trouver décrit en majeure partie par les cercles 1 et 2 avec quelques rares pointes dans le troisième. Quant à celui du groupe 7-9, il a plus d'expérience avec la langue seconde et peut fonctionner au niveau des cercles 2 et 3 avec quelques excursions en 4. Enfin, l'élève du groupe 10-12 atteint facilement le niveau du cercle 4 qui devrait être le niveau ultime visé par le curriculum sur ce plan.

Cette répartition en quatre niveaux de développement cognitif a évidemment des effets sur les divers types de contenus de curriculum dont on a dit plus haut qu'ils devaient former en proportions variables le curriculum multidimensionnel. Revoyons brièvement chacun des trois groupes cibles sur ce plan.

Pour le groupe 4-6, l'élève a peu ou pas d'expérience avec la langue seconde. Il n'a probablement pas de conscience linguistique ni culturelle en langue seconde. Il sait lire et écrire en L1 mais il a encore besoin de développer plus avant ces habiletés. Il a un certain nombre d'intérêts personnels. Comme il fonctionne principalement au niveau des sphères 1 et 2, il sera probablement intéressé par lui-même, sa famille, ses amis, sa maison, ses routines quotidiennes, les récréations et les vacances, les sports, les spectacles, la musique, l'argent de poche et, de façon plus générale, par toute activité lui présentant un défi mais qui peut être traitée à l'aide d'un niveau relativement élémentaire de langue. Au plan des contenus, il commence à développer sa capacité d'utiliser la langue, il peut employer les structures et le vocabulaire élémentaires dans des activités de son niveau et il développe progressivement une confiance dans son habileté à utiliser la langue seconde à ce niveau. Il apprend à interagir dans un nombre restreint de fonctions. Sur le plan des processus, il développe sa mémoire de même que des stratégies de communication, il développe également des stratégies de travail de groupe et des stratégies sociales reliées à l'apprentissage

en groupe. Il apprend à établir des rapports entre ses expériences et le monde qui l'entoure. Quant aux buts, l'accent est mis surtout sur la communication, avec quelques ajouts de buts culturels, linguistiques et de conscience linguistique et culturelle.

L'élève du groupe 7-9, quant à lui, fonctionne principalement aux niveaux 2 et 3. Il a développé un certain nombre d'intérêts personnels et des stratégies d'apprentissage dans d'autres matières. Il s'intéresse à la famille, à son foyer, à la musique, à la littérature pour adolescents, à certains phénomènes sociaux, etc. Au niveau des contenus, il développe plus avant ses ressources langagières (structure, vocabulaire, grammaire) et ajoute au bagage de fonctions où il peut fonctionner de façon efficace en L2. Il développe un ou deux registres et commence à écrire dans sa deuxième langue. Au plan des processus, il développe des stratégies de type « apprendre à apprendre » et les applique au domaine de la langue seconde; il commence à acquérir des stratégies de discours (cohésion, développement logique), etc. Il apprend à fonctionner avec les autres et à établir des relations entre ses expériences et ses nouveaux apprentissages qui peuvent mener à un changement chez lui. Pour ce qui est des buts, tous les domaines (langue, culture, formation langagière, communication et expérience) sont d'intérêt.

L'élève du groupe 10-12 pourrait être caractérisé comme suit. Il fonctionne surtout aux niveaux 3 et 4 et s'intéresse à des sujets qui en découlent : comparaisons entre la francophonie et sa propre culture, le monde du travail, sa future profession, l'actualité, les personnes de marque, la littérature dans la langue seconde, etc. Sur le plan des contenus, il ajoute à son bagage de structures, de vocabulaire et de grammaire, il étend encore ses registres, il ajoute aux genres où il peut écrire et il développe sa facilité d'expression. Quant aux processus, il développe des habiletés spécifiques à la compréhension et à l'expression dans les modes o-raux et écrits, il applique des stratégies cognitives à son apprentissage de la langue seconde, il affine ses habiletés à fonctionner socialement, etc. Quant aux buts, ils couvrent encore une fois tous les domaines déjà mentionnés.

Si le développement cognitif de l'élève a des incidences profondes sur tout ce qui est relié à son apprentissage, il ne faudrait pas négliger son développement affectif et social pour autant. En effet, le succès du type de travail qui est impliqué par le curriculum multidimensionnel, à savoir, du travail de groupe, un certain niveau de dépendance d'autrui et l'acceptation de l'apport des autres, est étroitement relié au niveau de maturité sociale et affective. Il ne sera pas facile, en effet, pour l'adolescent, essentiellement centré sur lui-même, d'accepter de jouer le jeu si on n'a pas d'abord tenu compte de telles caractéristiques. Même chose lorsqu'il s'agira de comparer d'autres cultures à la sienne, et ainsi de suite. C'est

donc en voulant tenir compte de cette dimension fort importante de l'élève que nous dirons que

53/ Le choix des champs d'expériece à exploiter doit prendre en compte le niveau de maturité cognitive, affective et sociale de l'élève.

La décision d'utiliser l'expérience comme moteur de l'intégration des contenus n'est pas sans avoir des incidences sur le plan de l'enseignement. Deux questions majeures se posent : celle de la répartition relative des contenus et celle des moyens privilégiés pour leur présentation. Pour nous, les proportions ne devraient pas demeurer constantes entre chacun des groupes 4-6, 7-9 et 10-12. Cela est dû, d'une part, au résultat des discussions antérieures sur le niveau de maturité des élèves, de l'autre, au besoin d'assurer la variété dans l'ensemble du curriculum. Il faut bien reconnaître, en effet, qu'au début des études de langue seconde, les besoins les plus immédiats se situent au niveau communicatif/expérientiel et à celui de la langue. Par contre, le niveau de développement cognitif ne permet pas d'introduire en grandes doses les contenus de formation langagière générale, dont la proportion augmentera progressivement au fur et à mesure de l'évolution de l'élève. Même situation, mutatis mutandis, pour les contenus en provenance du syllabus culture, qui doivent être introduits progressivement pour mener, au niveau du groupe 10-12, à des présentations relativement importantes alors qu'ont été développées les habiletés à faire des comparaisons et à mieux accepter la différence. Là comme ailleurs, les circonstances particulières de tel environnement donné peuvent faire varier les proportions des divers contenus à l'un ou l'autre niveau et ce sont les intervenants éventuels sur le plan des programmes qui sont le mieux en mesure de déterminer ces proportions.

Ce qui ressort de ce premier ensemble d'arguments, c'est qu'il ne devrait pas normalement y avoir de curriculum unique applicable à tous les niveaux. Les circonstances des apprenants, de l'enseignement et des contenus sont trop variables pour permettre une approche aussi rigide qui, en outre, contreviendrait également au besoin de présenter des contextes variés tant sur le plan des contenus que sur celui de leur traitement pédagogique. C'est pourquoi

54/ Dans la répartition des contenus, on tiendra compte, pour chacun des trois groupes cibles, des impératifs d'ordres personnel et pédagogique qui sous-tendent ces niveaux.

Une dernière contrainte sur le plan de la sélection d'un champ d'expérience est celle de son potentiel intégrateur. Cela signifie que le champ retenu doit pouvoir recevoir normalement des contenus en provenance des autres syllabi afin de contribuer à l'efficacité de leur

enseignement/apprentissage. Recevoir normalement implique que les contenus ajoutés au champ initial ne seront pas perçus comme des ajouts (que l'on pourrait peut-être alors laisser tomber), mais comme faisant partie intégrante de l'activité. De cette façon, l'élève sera tout aussi motivé à travailler, disons, la formation langagière générale que le reste du matériel parce que ce contenu particulier fera bel et bien partie de l'ensemble. L'intégration de tous les contenus ciblés dans un champ d'expérience donné a pour effet de justifier leur présence dans le cadre de l'expérience langagière et de rendre leur apprentissage à la fois naturel et motivé. On dira donc que

55/ Les champs d'expérience retenus doivent se prêter à l'intégration de contenus en provenance de tous les autres syllabi, ce qui a pour effet de justifier ces mêmes contenus.

L'application de l'approche expérientielle aux champs d'expérience implique normalement trois étapes principales. Tout d'abord, il est essentiel de préparer l'élève à l'expérience dans laquelle il sera impliqué. Lancer l'élève à froid dans une expérience constitue une cause certaine d'échec. Cette préparation (mise à part la préparation langagière dont il sera question plus loin) consiste le plus souvent en une mise en contexte de l'expérience. On en profite alors pour indiquer ce qui sera fait et faire dire à l'apprenant ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il imagine au sujet de l'activité proposée. L'anticipation constitue le moyen privilégié de la préparation à une activité.

Une fois la préparation faite, on peut passer à l'activité proprement dite. Dans une activité passablement élaborée, on trouvera un certain nombre de sous-activités. Il y aura alors lieu de traiter chacune d'entre elles comme on le ferait pour une seule, c'est-à-dire prévoir une phase de préparation adéquate avant de passer à l'expérience proprement dite. Dans tous les cas, l'objectif de l'enseignement sera de nature non analytique, directement centré sur le message. Cela n'exclut pas l'enseignement de points spécifiques. Mais cet enseignement doit être directement relié à l'expérience et être essentiel à sa réussite.

Enfin, il est nécessaire de prévoir une séquence qui servira au retour sur l'expérience. On l'a déjà indiqué dans la discussion des syllabi, un des objectifs porte toujours sur la formation générale. Cette formation, de même que les apprentissages qui peuvent suivre l'activité dépendent en bonne partie de la réflexion faite par l'élève sur ce qu'il a accompli. En outre, il est bon, dans l'optique de centration sur l'apprenant où nous nous plaçons, que l'élève ait l'occasion d'évaluer ses expériences et de fournir ainsi des renseignements utiles au pédagogue. Pour ces raisons, nous dirons que

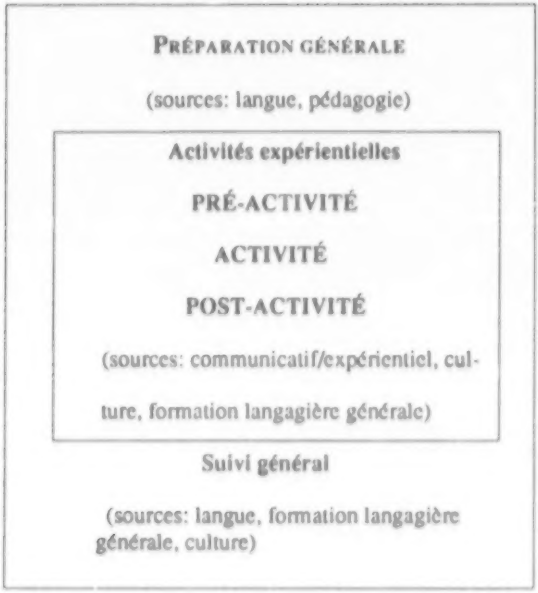
56/ La démarche privilégiée de l'approche expérientielle comprend la phase de préparation à l'expérience, l'expérience elle-même et le retour sur l'expérience.

Les trois étapes relatives à l'expérience langagière portent, on l'a indiqué, sur l'expérience elle-même. L'approche expérientielle est globale par définition. Cependant, l'élève a besoin non seulement de connaissances qui lui viennent de l'expérience mais aussi de connaissances linguistiques pour entrer efficacement en communication avec d'autres. Comme on l'a montré dans la présentation du syllabus langue, le fait de reconnaître la primauté du message sur la forme n'implique pas que le message n'a pas besoin de forme ni que la forme est toujours connue. C'est pourquoi nous dirons que

57/ Si l'approche expérientielle constitue le point d'ancrage de la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel, elle n'est pas suffisante pour assurer, seule, une maîtrise convenable de la langue.

Dans cette optique, il apparaît essentiel de prévoir des moments stratégiques où les connaissances seront privilégiées, c'est-à-dire où l'élève aura l'occasion de les acquérir de façon spécifique, d'y réfléchir et de les introduire dans ses comportements langagiers. On voudra donc faire précéder l'ensemble des activités expérientielles d'une étape langagière comportant, entre autres contenus, une composante lexicale importante, comme préparation aux diverses tâches auxquelles seront confrontés les élèves. On pourra également vouloir une préparation pédagogique, c'est-à-dire une familiarisation avec les types d'exercices qui seront utilisés dans le cadre de l'expérience.

Une fois les activités relatives à l'expérience complétées, on voudra également prévoir pour l'ensemble un suivi général; on en profitera pour travailler plus avant les concepts linguistiques, culturels et de formation langagière générale prévus au programme et introduits en cours d'activité, soit pour les consolider, soit pour les élargir. Graphiquement, cette démarche peut se représenter comme suit :



On dira donc que

58/ La complète démarche implique une phase de préparation langagière adéquate et un suivi permettant de consolider et d'élargir les contenus langagiers ciblés rencontrés au cours de l'expérience vécue par l'apprenant.

La préparation et le suivi général ont pour but de rendre l'apprenant capable de maîtriser la forme du message de même que les contenus impliqués. La maîtrise de la forme linguistique et des contenus de culture et de formation langagière générale implique clairement l'acquisition de connaissances et, par conséquent, l'occasion de réfléchir sur les nou velles acquisitions.

Lors de la discussion du syllabus langue, nous avons eu l'occasion de traiter d'une approche qui permet ces types d'apprentissage, à savoir l'approche analytique. Nous avons alors montré comment cette approche était adaptée à l'apprentissage de la partie formelle du

langage par l'accent qu'elle met sur l'observation de la forme langagière et, de façon plus générale, sur l'organisation de la langue.

Nous dirons donc que

59/ L'utilisation correcte de la langue suppose des connaissances pouvant s'approprier par l'approche analytique qui permet la reconnaissance des composantes du comportement langagier.

Cela ne signifie pas, par ailleurs, qu'il faille isoler les éléments de la langue, de la culture et de la formation langagière générale et les enseigner comme des points discrets. Nous l'avons déjà montré à propos de la langue, tout enseignement d'éléments du comportement langagier doit se faire en contexte pour être véritablement généralisable dans les situations réelles de communication. La contextualisation des composantes comporte également l'avantage de montrer clairement à l'élève la pertinence de ce qu'on lui demande d'apprendre dans le cadre plus général de la communication. Utiliser l'approche analytique, comme le fait remarquer Wilkins (1976), c'est utiliser les capacités analytiques des apprenants.

Or comme l'approche analytique implique l'analyse, la réflexion et la comparaison, nous préciserons à nouveau, cette fois dans le cadre du chapitre sur la pédagogie, que

60/ La reconnaissance des composantes du comportement langagier implique que toute analyse, toute réflexion et toute comparaison sont faites en contexte et sont justifiées par ce contexte.

Il n'est peut-être pas mauvais de nous arrêter un instant sur les fondements de cette approche analytique afin de mieux comprendre ce qu'elle tente de faire et de quelle façon elle compte y arriver. Pour ce faire, il y a lieu de se référer à des travaux de psychologie cognitive comme on l'a fait, d'ailleurs, dans le syllabus langue.

En psychologie cognitive, l'acquisition de l'habileté langagière comporte deux composantes. La première est faite de connaissances dites « déclaratives » comme le lexique et les règles syntaxiques. Ces connaissances doivent être emmagasinées dans la mémoire de l'apprenant et être disponibles au besoin. La deuxième composante, ce sont les opérations qu'il faut maîtriser pour être en mesure d'utiliser les connaissances ainsi emmagasinées.

Ce qui est intéressant dans ce modèle est qu'il explique les rapports qui doivent exister entre les connaissances et leur utilisation efficace dans des situations de communication langagière. Il y a même lieu de croire que la façon dont elles sont organisées dans la mémoire peut avoir une influence sur leur disponibilité plus ou moins grande quand vient le temps de produire.

Par exemple, il apparaît que les connaissances acquises globalement mais sans analyse subséquente des composantes ne permettent pas le transfert facile à d'autres contextes (Bialystok 1985). Il est dès lors facile de voir comment un tel modèle peut avoir une influence sur l'enseignement (et sur la recherche). On rappellera donc que

61/ L'approche analytique ressortit à un modèle cognitif d'apprentissage de la langue et implique l'acquisition progressive de connaissances langagières et le développement de l'habileté à les utiliser.

On peut déjà entrevoir quelles seront les étapes proposées par ce modèle cognitif. Il y aura d'abord une étape cognitive au cours de laquelle l'apprenant sera amené à observer, à découvrir un fait donné de comportement langagier et à le mettre en mémoire. Bien sûr, on se sera assuré que le fait n'est pas trivial et a des chances de contribuer à l'avancement des connaissances de l'apprenant sur la langue. On parlera alors de connaissance consciente.

L'étape suivante sera celle où l'apprenant mettra en rapport ses connaissances déjà acquises et le nouvel apport langagier afin de tenter d'intégrer ce dernier dans la représentation qu'il s'était faite du fonctionnement de ce segment de la langue. C'est au cours de cette étape qu'on voudra fournir à l'apprenant toutes les occasions possibles d'utiliser ses nouvelles connaissances dans toutes sortes de contextes. On dira de cette étape qu'elle est associative.

Enfin, la dernière étape sera celle des opérations spontanées (ou quasi-spontanées), celle où les connaissances sont utilisées facilement dans le cadre de la communication véritable.

A noter que ce modèle veut expliquer l'acquisition de l'habileté à utiliser les connaissances dans les situations de comportements langagiers. Il s'appliquera donc tout autant aux connaissances en provenance des autres syllabi dans la mesure où elles participent à la réussite de la communication. Pour résumer, on dira que

62) La démarche privilégiée du modèle cognitif comprend l'étape cognitive (connaissance consciente), l'étape associative et l'étape des opérations (quasi-) automatiques. Cette démarche vaut pour l'ensemble des contenus du syllabus langue de même que pour ceux des autres syllabi quiimpliquent l'acquisition de connaissances.

Il ne faudrait pas passer sous silence la deuxième étape mentionnée dans les lignes qui précèdent car elle met en évidence la nécessité de la pratique élaborée des éléments langagiers en situation de communication.

Les approches antérieures basées presque exclusivement sur une certaine forme de pratique

ayant produit des résultats bien en-deçà de ce qui était attendu, on en est progressivement venu à conclure que la pratique n'était pas vraiment productive et qu'il fallait peut-être revenir aux connaissances en faisant presque totalement l'impasse sur la pratique. Ce n'était cependant pas celle-ci elle-même qui était en cause, mais le type de pratique. Comme on l'a vu, la pratique qui est suggérée ici est celle qui permettra de faire progressivement l'acquisition des habiletés opératoires nécessaires dans telle ou telle situation, dans tel ou tel contexte. Il revient dès lors à chaque domaine de se pencher sur cette question afin de proposer des solutions inspirées de ces prémisses.

Pour nous, cette pratique passe par le réinvestissement des connaissances dans de nouveaux contextes communicatifs de plus en plus complexes. On pourra, par exemple, vouloir tenir compte de la distinction de niveau de difficulté entre le discours planifié et le discours non planifié notée par Ellis (1984) pour assurer une certaine progression dans le niveau de complexité à l'oral. Quoi qu'il en soit, c'est dans le matériel pédagogique que l'on voudra tenir compte de la nécessité de cette pratique. On dira donc que

63/ Parce que les apprentissages se font de façon progressive, c'est par le réinvestissement des nouvelles connaissances dans des contextes de plus en plus complexes que l'apprenant peut assurer son progrès.

Une solution possible à la question du réinvestissement pourrait être l'objectivation telle que proposée dans le syllabus formation langagière générale. Le processus de l'objectivation comme source de réinvestissement peut se représenter par une sorte de spirale où les moments significatifs seraient a) l'acquisition consciente d'une connaissance, b) l'analyse comparative, c) la réflexion et d) le réinvestissement de la connaissance dans de nouveaux contextes.

Cette technique, déjà souvent utilisée en langue maternelle, facilite la compréhension des phénomènes à l'étude en permettant le maximum d'input de la part de l'apprenant. Il est certain que, dans les premiers temps, l'aide du professeur va être indispensable. Cependant, au fil du temps, les élèves vont apprendre à se poser eux-mêmes les questions permettant une bonne analyse et, ultimement, une bonne compréhension des phénomènes. C'est pourquoi

64/ L'objectivation constitue la technique privilégiée de réinvestissement en faisant passer l'apprenant de l'inhabileté initiale au fonctionnement avec assistance et, ultimement, à la prise de décision personnelle.

Quant à notre dernier point dans ce chapitre sur la dimension pédagogique du curriculum

multidimensionnel, il porte sur la démarche concernant les habiletés réceptives et les habiletés productives. Pour des raisons d'ordre pédagogique, il faudra procéder à partir des habiletés réceptives. À noter, sur le plan de l'écoute, par exemple, qu'il ne s'agira pas ici « d'écoute pour la production » mais plutôt « d'écoute pour la compréhension ». C'est en effet à ce niveau, en lecture ou en écoute, qu'il est possible de mettre l'élève directement en contact avec les particularités du langage dont il est susceptible d'avoir besoin pour bien fonctionner dans le cadre de ses expériences. La démarche qui va des habiletés réceptives vers les habiletés productives permet une présentation des contenus langagiers de tous les ordres en plusieurs étapes : la découverte (assistée), la reconnaissance, la manipulation en contextes restreints, l'utilisation pour les besoins personnels. Une telle approche permet de réduire considérablement les interventions ad hoc dont l'unique raison d'être est ce qui suit. En procédant de la façon suggérée, on permet à l'élève à la fois de développer ses habiletés réceptives dans un domaine et sur des sujets qui l'intéressent et de se préparer aux activités de production pertinentes pour lui. On conclura donc ce chapitre en disant que

65/ ***Sur le plan de l'acquisition des habiletés langagières, la démarche habituelle va des habiletés réceptives vers les habiletés productives.***

Chapitre

7

L'ÉVALUATION

De la même façon que l'approche pédagogique doit refléter la conception que l'on a de la langue et de son apprentissage, l'évaluation doit prendre en compte les mêmes réalités. Les travaux récents dans ce domaine ont voulu donner suite à ceux sur la structure de la compétence de communication en tentant de trouver des solutions à la mesure de leurs composantes. Dans un ouvrage à paraître cité par Skehan (1988), Bachman propose le modèle suivant de la compétence de communication :

FACTEURS RELATIFS AUX COMPÉTENCES
- Compétence langagière
  - Compétence organisationnelle
    - Grammaticale (lexique, morphologie, syntaxe)
    - Textuelle (cohésion orale/écrite, organisation rhétorique)
  - Compétence pragmatique
    - Illocutoire (fonctions du langage)
    - Sociolinguistique (registre, dialecte, langage figuratif, allusions culturelles, naturel)

Compétence stratégique

Jugement

Planification

Exécution

FACTEURS RELATIFS AUX HABILETÉS

Mécanismes psychophysiologiques

Mode (réceptif/productif)

Canal (audio/oral, visuel)

FACTEURS RELATIFS AUX MÉTHODES

Situation d'utilisation de la langue

Quantité de contexte

Répartition de l'information

Type d'information

Restriction artificielle

On ne s'étonne plus maintenant de trouver dans les modèles d'évaluation la référence à la compétence de communication. Ce qui nous semble particulièrement intéressant dans le tableau qui précède est la place qui est faite aux facteurs relatifs aux habiletés et aux méthodes. Intéressant parce que c'est la reconnaissance que les dimensions théorique et pratique doivent être complémentaires quand vient le temps d'évaluer les connaissances ou la performance d'un élève. En réalité, une grande partie de l'évaluation en milieu scolaire doit prendre place alors que des changements du niveau de connaissance ou d'habileté sont constamment en train de se produire, en arrière-plan de l'approche pédagogique en usage. Il peut donc s'avérer extrêmement difficile de recueillir des échantillonnages de production/réception qui soient véritablement représentatifs de ce qu'on voudrait mesurer à tel moment donné.

Cependant, malgré ces difficultés (qui ne sont pas nouvelles, mais dont la complexité augmente à mesure que sont découverts de nouveaux aspects de l'habileté à communiquer), on ne saurait imaginer une démarche pédagogique qui ne contiendrait pas, intégrée en elle, une procédure d'évaluation. Nous sommes convaincu, en tous cas, que telle doit être la situation par rapport au curriculum multidimensionnel et à chacune de ses composantes. C'est pourquoi nous commençons ce chapitre en rappelant que, comme c'est le cas pour les autres matières,

66/ L'évaluation des diverses composantes du curriculum fait partie intégrante de toute démarche pédagogique en langue seconde.

En ce qui a trait au fonctionnement de l'élève dans le cadre du cours de langue seconde, il existe deux grandes approches évaluatives : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative est celle qui se fait au fur et à mesure de l'évolution des connaissances de l'apprenant et de sa capacité de les utiliser correctement. Comme l'apprentissage d'une langue constitue un long processus, il est certain que l'évaluation de l'évolution de ce processus doit occuper une place importante dans tout curriculum.

Il ne faudrait cependant pas confondre, comme on le fait trop souvent, l'évaluation formative avec le jugement ponctuel porté par le professeur au moment d'une production de l'élève. Évaluation formative et renforcement (positif ou négatif) ne sont pas la même chose. L'évaluation formative implique la tenue à jour de données de performance sur chacun des élèves et la mise en œuvre des actes pédagogiques que ces données semblent justifier. Il ne s'agit cependant pas d'évaluer tous ses élèves à tous les jours. L'évaluation formative se fait par échantillonnages et sur une certaine période de temps.

L'évaluation formative, comme son nom l'indique, doit déboucher sur la formation de l'élève. Pour ce faire, il est clair que les résultats des données recueillies par le professeur doivent être partagés avec l'élève et que celui-ci doit avoir des occasions d'apporter ses contributions à ce processus. Par exemple, l'utilisation d'instruments d'auto-évaluation (construits en tenant compte du programme et de ses objectifs, d'une part, et des activités de la salle de classe, de l'autre) et la comparaison de la perception de la performance notée par le professeur dans ses données avec celle de l'apprenant fournie par les réponses à l'instrument d'auto-évaluation s'est souvent avérée fort enrichissante pour tous les intervenants.

Quoi qu'il en soit, l'évaluation formative permet de suivre l'élève à travers les étapes de son développement comme apprenant de langue seconde sans devoir se limiter à mesurer le degré de succès à un seul moment donné. A ce titre, comme à plusieurs autres, elle doit occuper une place centrale dans le programme d'évaluation relié à un curriculum multidimensionnel. Nous dirons donc que

67/ Parce que l'apprentissage de la langue seconde se fait sur une longue période qui implique une évolution constante de l'apprenant, il est essentiel d'avoir recours à l'évaluation formative qui permet de suivre de près cette évolution.

La description sommaire de l'évaluation formative au cours des paragraphes précédents aura suffi pour permettre de constater à la fois ses forces et ses lacunes. Ses forces, nombreuses, justifient sa place dans l'ensemble du processus évaluatif. Ses lacunes font qu'elle ne saurait être suffisante par elle-même.

L'évaluation formative faite par le professeur et l'apprenant est subjective sur plusieurs plans : choix du moment de l'évaluation de tel élève, choix des contenus, représentativité des contenus, jugement porté, etc. Cette subjectivité n'est pas mauvaise en soi, comme nous le verrons plus loin. Elle n'a cependant pas reçu l'aval du calibrage statistique. C'est pourquoi, dans le contexte scolaire où les responsables administratifs ont des décisions souvent très importantes à prendre au sujet de chacun des apprenants, elle gagne à être appuyée par une autre forme d'évaluation, également subjective mais traitée statistiquement, l'évaluation sommative.

L'évaluation sommative est celle qui se fait à des moments précis du curriculum à l'aide d'instruments de mesure statistiquement calibrés. Elle implique, bien sûr, la disponibilité ou le développement d'instruments pour toutes les composantes du curriculum. Ces derniers ne devraient pas avoir été choisis au hasard des disponibilités chez l'éditeur mais tenir compte très étroitement des objectifs poursuivis par le cours de langue et des moyens utilisés pour les atteindre. Il appartient donc aux responsables de programmes de langue d'élaborer (ou de faire élaborer sous direction) les instruments qui leur seront utiles, compte tenu des circonstances particulières de leur programme et de leurs contraintes administratives. La discussion des processus d'élaboration de tels instruments dépasse largement les cadres du présent texte, mais il existe de nombreux ouvrages de référence que l'on pourra consulter à profit. Nous nous contenterons donc de préciser, pour le moment, que

68/ L'évaluation sommative est également nécessaire, au moins dans tous les cas où des décisions de type administratif ou personnel doivent être prises concernant l'élève.

Dans la discussion qui a précédé les conclusions sur le besoin d'évaluation formative et sommative dans le curriculum multidimensionnel, nous avons indiqué au passage le besoin qu'il y avait pour les instruments utilisés de refléter ce qui se passait en classe. Ce qui est effectivement demandé de tout programme d'évaluation, c'est que les fondements qui le sous-tendent soient compatibles avec ceux qui constituent les fondements de l'enseignement/apprentissage du programme de langue seconde. Il est de la plus haute importance de reconnaître que ce sont les résultats obtenus par les élèves dans un programme d'évaluation valable qui deviennent garants de la valeur (ou l'échec) de l'approche utilisée. Cela vaut pour toutes les approches, pour tous les programmes, cela vaut pour le curriculum multidimensionnel.

Le temps devrait être révolu où des approches, du matériel pédagogique ont connu la vogue sans avoir véritablement à rendre des comptes qui auraient pu leur être demandés par un programme d'évaluation adéquat. L'implantation du curriculum multidimensionnel implique donc la préparation d'un programme d'évaluation adapté. Ainsi, ce programme devra tenir compte, entre autres choses, du fait du passage constant en cours d'enseignement/apprentissage entre une approche pédagogique de type analytique et une approche de type expérientiel. En effet, il ne serait juste ni pour l'apprenant ni pour le programme de favoriser indûment les résultats de l'une au détriment de l'autre alors qu'il est postulé que les deux contribuent, chacune à sa manière, à l'acquisition de l'habileté à communiquer en utilisant correctement la langue. En outre, l'exclusion ou la diminution de l'importance de l'une ou l'autre des approches aurait pour effet de réduire son importance aux yeux de l'apprenant et, par conséquent, de diminuer sa valeur potentielle. Il est donc important de préciser que

69/ Le mouvement de va-et-vient entre l'approche expérientielle et l'approche analytique a des incidences sur les modes et les contenus de l'évaluation.

Les propositions du curriculum multidimensionnel sont essentiellement orientées vers deux buts : l'acquisition de connaissances pertinentes et celle de l'habileté à les utiliser dans des contextes normaux de communication.

Une des implications de ce qui précède au plan de l'évaluation est la nécessité de tenter d'évaluer le niveau de succès de la communication. L'entreprise n'est pas mince. Pendant longtemps, en évaluation, on a laissé entendre que la seule façon d'évaluer correctement le niveau de succès de la communication était de suivre l'apprenant lors de ses interventions dans la communauté cible. Mais, comme le montre Skehan (1988), une telle approche serait loin de résoudre les difficultés. Outre le fait qu'elle soit peu réaliste (manque de temps), elle serait faussée (l'apprenant changerait ses habitudes dans un tel contexte), elle contreviendrait à l'éthique (intrusion dans la vie privée) et elle ne serait pas fiable (l'interprétation des résultats risquant fort de varier entre évaluateurs).

C'est pourquoi les spécialistes de l'évaluation se sont mis à l'œuvre pour se donner des critères qui permettraient d'établir des niveaux de succès ou d'échec de la communication. Ces critères sont contenus dans le tableau présenté en début de chapitre et leur utilisation, tant en évaluation formative que sommative, permet de préciser sa pensée et de mieux justifier son jugement sur ce point. Il reste, cependant, que l'évaluation du succès de la communication par les participants, même en langue maternelle, est quelque chose de très subjectif, ce qui est abondamment illustré par les nombreuses erreurs d'interprétation des messages commises par les intervenants dans un acte de communication. La qualité de l'interaction avec l'environnement dépend d'une foule de variables dont on ne voit pas bien

comment elles pourraient être prises en compte dans la formulation d'un jugement sur ce plan. Il serait, à notre sens, illusoire de penser que des instruments pourront réduire ce niveau inhérent de subjectivité. De fait, le contraire serait probablement inquiétant. Il est donc nécessaire, en particulier pour celui qui est appelé à juger au jour le jour, de reconnaître ce fait et d'accepter d'en tenir compte dans son évaluation.

70/ L'évaluation du niveau de succès de la communication implique l'acceptation d'une part de subjectivité dans la correction.

L'acquisition de connaissances pertinentes constitue également une composante fondamentale de ce qui est proposé comme démarche d'apprentissage de la langue seconde. Ces connaissances proviennent de tous les syllabi et veulent toutes contribuer à l'utilisation correcte du langage en contexte. Cela implique qu'au-delà de l'évaluation du niveau relatif de succès de la communication, il est aussi nécessaire de penser à celle du niveau de précision dans l'utilisation de la langue.

C'est qu'il existe des liens étroits entre le niveau de maîtrise des complexités du code et celui de la capacité de formuler des messages complexes. Or s'il peut être pédagogiquement acceptable, dans plusieurs circonstances, de faire porter l'attention spécifiquement sur le message, il serait dangereux de s'en tenir à ce seul niveau d'intervention, les études sur la fossilisation des erreurs ayant montré que c'est par leur répétition qu'elles se sont incrustées dans le système linguistique du locuteur. Donc,

71/ La justesse de l'expression constitue un objet légitime d'évaluation.

Il est une dernière dimension, plus délicate, celle-là, qui est visée par le curriculum multidimensionnel, celle des attitudes des apprenants face à l'autre langue, à l'autre culture. On a indiqué, en particulier au cours des présentations des syllabi culture et formation langagière générale, que ce qui était souhaité était une sensibilisation de l'élève au fait français devant mener progressivement à sa compréhension puis, peut-être, à son acceptation comme partie pertinente de son environnement.

Il est certain qu'il pourrait être intéressant de recueillir des données sur le niveau de succès de cette démarche. Il y a cependant lieu d'être très prudent dans ce domaine, l'honnêteté de tous n'étant pas garantie si le succès dépend d'une réponse affirmative à des questions sur les attitudes. Le syllabus culture et le syllabus formation langagière générale ont reconnu ce fait et leurs suggestions à ce sujet passent plutôt par l'auto-évaluation et par la discussion libre et non sanctionnée. Malgré l'importance de la dimension des attitudes dans le contexte

de l'apprentissage d'une langue seconde, nous sommes convaincu que l'approche indirecte est la seule valable. Nous dirons donc que

72/ Les attitudes ne doivent pas faire partie des critères de réussite d'un cours de français langue seconde.

C'est que l'évaluation doit contribuer au développement de l'élève, tant comme apprenant de langue seconde que comme personne. On a déjà indiqué que le programme d'évaluation pouvait contribuer à valoriser les approches utilisées dans le long processus d'enseignement/apprentissage d'une langue en en intégrant les fondements dans ses pratiques. Il y a cependant lieu de faire plus en élaborant des instruments de mesure qui contribueront de plein droit au développement et à la formation de l'élève.

Pour cela, il importe que les activités utilisées dans le cadre de l'évaluation soient significatives pour l'élève. En d'autres termes, elles doivent à la fois lui donner le goût de les faire et lui permettre de constater et de comprendre ses résultats. Ce qui est, en définitive, une autre façon de dire que l'enseignement et l'évaluation doivent être intimement liés. Nous dirons donc que

73/ Les tâches utilisées dans le cadre de l'évaluation doivent présenter une valeur éducative pour l'élève.

Ce n'est que de cette façon que l'on réussira à intégrer l'évaluation dans le processus éducatif, l'apprenant se sentant alors impliqué dans toutes ses étapes. Impliquer l'élève dans son évaluation et faire de cette dernière un outil d'apprentissage et de formation exige beaucoup plus que la correction du test au tableau. Cette implication demande, par exemple, que l'élève ait l'occasion de justifier ses réponses et d'en discuter la justesse, qu'il ait le droit de remettre en question les tâches qui lui ont été proposées, qu'il puisse faire des suggestions quant à son évaluation, qu'il se voit fournir périodiquement des occasions non sanctionnées de faire le point sur ses apprentissages, qu'il dispose de moyens de s'auto-évaluer, etc. Quels que soient les moyens ou les ensembles de moyens utilisés, il reste que

74/ L'élève doit être impliqué dans le processus d'évaluation.

L'élaboration d'un programme cohérent d'évaluation constitue une lourde tâche qui doit impliquer à part entière tout autant les responsables de programmes et les enseignants que les spécialistes de la question.

Sur le plan du matériel pédagogique, il serait normal de s'attendre à y retrouver des instruments d'évaluation préparés en fonction des fondements et des objectifs du matériel,

l'adoption de ce dernier impliquant son adéquation, au moins relative, avec les buts poursuivis par ceux qui l'ont choisi.

Pour l'évaluation formative, il y aurait lieu de normaliser les procédures pour que les élèves relevant d'une même autorité générale bénéficient du même type d'évaluation et des mêmes possibilités d'ajustement de l'enseignement aux besoins ainsi notés. Ces demandes ne sont pas irréalistes car

75/ Il existe des techniques permettant de répondre aux exigences évaluatives du curriculum multi-dimensionnel. Plusieurs d'entre elles font l'objet de brèves présentations dans le document sur ce sujet produit par le Groupe de travail sur la recherche et l'évaluation.

Chapitre
8

LA FORMATION

Tout ajustement, toute réorientation des pratiques pédagogiques et, à plus forte raison, tout changement fondamental de cap en enseignement exige la prise en compte de la formation de ceux qui seront appelés à les réaliser. Et cela vaut doublement dans le cas de la didactique des langues secondes : la langue y est à la fois le but et le moyen de l'enseignement, ce qui n'est pas sans ajouter à la complexité des interventions pédagogiques.

Les paragraphes qui suivent ne se veulent pas un programme de formation des maîtres de langue seconde, ce qui dépasserait largement les limites d'un rapport synthèse, mais plutôt l'expression des grandes lignes de ce que toute formation professionnelle adéquate sur le plan de l'enseignement de la langue seconde devrait au moins contenir. Ils ne veulent pas non plus faire de distinction entre ce qui se fait déjà en formation, qui est parfois très bon, et ce qui ne se fait pas. L'interprétation des points ci-après appartient donc à chacun des milieux qui les examineront en fonction de leurs possibilités.

Au cours des dernières décennies, le changement a été la règle, plutôt que l'exception, dans le domaine de l'enseignement des langues secondes. Cela a eu comme résultat qu'un grand nombre de professeurs de carrière ont dû réajuster leur pensée pédagogique à plus d'une reprise dans un laps de temps relativement court. Ces ajustements ne se sont pas toujours faits

sans heurts, loin de là. On a souvent donné comme raison principale de la difficulté parfois éprouvée d'introduire des nouveautés en classe de langue la résistance normale au changement. Il y a cependant peut-être lieu de regarder au-delà de cette résistance et de se demander jusqu'à quel point la formation initiale reçue avait préparé les enseignants au changement. Plusieurs auteurs ont fait état, au cours des dernières années, du temps trop court consacré à la formation professionnelle du futur enseignant. Nous ne pouvons qu'exprimer notre accord avec ce point de vue, en particulier dans le cas des programmes de formation pédagogique d'une année après l'obtention du baccalauréat qui ne peuvent, dans le meilleur des cas, que constituer des cataplasmes dans la situation actuelle de besoin d'enseignants.

Nous pensons que l'art et la science d'agir de façon efficace sur des apprenants s'acquiert progressivement et que cette acquisition passe par une solide formation en pédagogie générale. C'est de là que tous les types d'enseignement que l'on retrouve en classe, y compris ceux de l'enseignement de la langue seconde, tirent leurs fondements. La préparation générale, c'est donc la préparation au changement puisque la connaissance des fondements de l'enseignement rend la compréhension (et l'examen critique) des nouveautés beaucoup plus facile. Il importe donc de préciser que

76/ Dans le contexte de la formation initiale, l'enseignant de langue seconde doit avoir une solide formation pédagogique générale, qui lui fournira les fondements permettant la relativisation des changements qui ne vont pas manquer de se produire au cours de sa carrière.

À cause de la situation particulière créée par le fait noté plus haut que, dans le cas de l'enseignement de la langue seconde, la langue est à la fois objet et moyen d'enseignement, le professeur de français se retrouve dans la situation où il doit servir de modèle à ses apprenants en même temps qu'il leur enseigne sa matière. On ne saura jamais trop insister sur le besoin de modèles dans la classe de langue. La manière d'utiliser la langue dans des situations de communication ne va pas de soi et ce n'est que par l'observation suivie de pratique contextualisée que cette habileté peut être acquise.

Mais, nous l'avons souvent indiqué, la précision dans l'utilisation de la langue constitue également un des objectifs du curriculum multidimensionnel. L'enseignement de cette précision dans l'utilisation communicative de la langue exige la connaissance d'emploi de cette dernière. En outre, il est de toute première importance que le professeur soit en mesure d'assurer que la communication se fasse en français dans la classe... de français et il est certain que cette exigence doit commencer chez lui. Pour ces raisons, nous disons que

77/ Le professeur de français langue seconde doit avoir une connaissance approfondie du français pour pouvoir assumer son rôle de modèle auprès de ses élèves.

La responsabilité du professeur de français langue seconde ne s'arrête cependant pas à la connaissance approfondie de l'emploi de la langue. Elle doit aussi inclure, même si c'est à un degré légèrement moindre, une connaissance et une compréhension de la culture de la langue cible. En effet, la capacité de porter des jugements sur l'adéquation entre la forme du message et son acceptabilité repose en bonne partie sur la compréhension que l'on a de la culture dans laquelle il est interprété. On dira donc que

78/ Le professeur de français langue seconde doit posséder une solide connaissance de la culture cible pour être en mesure d'interpréter correctement les messages en fonction des dimensions sociales, esthétiques et idéologiques qui les causent. Le français ne saurait être de l'anglais traduit.

La connaissance de l'emploi correct de la langue et des incidences que la culture peut avoir sur l'interprétation des messages ne fait cependant pas un professeur de français de celui qui la possède. Pour pouvoir enseigner une matière scolaire, il est nécessaire d'avoir eu l'occasion d'expliciter ses connaissances, que ce soit au plan de la langue, de la culture, de la formation langagière ou de l'expérience langagière. En d'autres termes, le professeur doit pouvoir répondre aux questions sur ces sujets et donner des explications qui seront satisfaisantes, c'est-à-dire adaptées aux besoins du moment et au niveau des apprenants. C'est là que la formation spécialisée commence à entrer en ligne de compte car ce qui est maintenant demandé au professeur, au-delà de l'habileté à utiliser la langue, est la connaissance consciente des contenus qui constituent cette habileté. La formation du professeur de langue doit, de toute évidence, comprendre cette composante. Nous dirons donc que

79/ Au-delà de sa connaissance courante de la langue, le professeur de français langue seconde doit être aussi un spécialiste des contenus, c'est-à-dire être en mesure d'objectiver ses connaissances en langue, en culture, en expérience et en formation langagière générale. En d'autres termes, il doit connaître sa matière.

La deuxième dimension de la formation spécialisée concerne non plus les contenus de l'enseignement mais l'apprentissage de la langue seconde. La recherche, particulièrement en psycholinguistique, met à la disposition de la didactique des langues des observations au

plan de l'apprentissage/ acquisition de la langue dont la connaissance peut s'avérer fort utile dans l'intervention pédagogique en classe. On dira donc que

80/ Le professeur de français langue seconde doit avoir une perception suffisante des processus d'apprentissage/acquisition des langues pour pouvoir interpréter correctement ce qui se passe en classe et faire les bons choix dans son enseignement.

Les stratégies jouent également un rôle important dans le curriculum multidimensionnel où il est fortement recommandé de les faire utiliser consciemment pour aider l'élève à devenir un meilleur apprenant. Le syllabus formation langagière générale et le syllabus communicatif/ expérientiel sont ceux qui sont le plus susceptibles de bénéficier d'une situation où le professeur est apte à favoriser cet aspect de l'effort d'apprentissage de ses élèves, mais il est clair que les deux autres syllabi pourraient également profiter de cette aptitude de l'enseignant.

L'étude des stratégies, en particulier celle des stratégies des bons apprenants, a fait l'objet de plusieurs travaux récemment et, comme leur utilisation débouche habituellement sur une plus grande implication de l'élève dans son propre apprentissage, il est raisonnable de demander que ce domaine fasse partie de la formation de base de tout enseignant.

81/ Le professeur de français langue seconde doit connaître les principales stratégies d'apprentissage et les effets de leur application.

Enseigner la langue comme moyen de communication en situations réelles présente à la profession un défi que l'enseignement, plus livresque, des structures, voire même des fonctions, permettait souvent d'ignorer, celui de placer les contenus d'enseignement dans des contextes de communication véritable. Cette exigence risque de créer problème pour celui qui a été habitué à un enseignement centré sur l'enseignant et sur le contenu.

Il est d'abord nécessaire d'avoir une bonne compréhension de ce qu'est la communication en milieu naturel, ce qui constitue déjà un défi de taille. Mais, plus encore, il est essentiel de savoir comment la communication véritable peut faire son chemin jusque dans la salle de classe et, une fois rendue là, comment elle peut être traitée pour permettre à l'élève de tirer le meilleur parti possible de la situation ainsi créée.

82/ Le professeur de français langue seconde doit posséder de bonnes connaissances sur la nature de la communication authentique et sur sa possibilité de réalisation en classe.

Il est également important pour le professeur de français langue seconde d'avoir dans son bagage d'enseignant des démarches pédagogiques et des techniques reliées à des options fondamentales en enseignement de la langue. Il apparaît, pour le moment en tout cas, que les sources principales devraient se trouver dans l'approche analytique, l'approche expérientielle et l'objectivation. Ces composantes de la pédagogie de la langue orientée à la fois vers la communication et vers la précision ne sont pas du tout limitées au curriculum multidimensionnel mais font partie de ce qui est connu en ce moment sur l'enseignement/apprentissage de la langue. Il ne s'agit donc pas de recommander ici une formation surspécialisée qui ne serait applicable que dans une situation générale donnée, mais bien des techniques qui devraient s'avérer réutilisables dans toutes sortes de contextes pédagogiques. Par conséquent,

83/ Le professeur de français langue seconde doit maîtriser les techniques et démarches reliées à l'approche expérientielle, à l'approche analytique et à l'objectivation.

Mais surtout, le professeur de langue seconde doit être en mesure de faire fonctionner sa classe dans les conditions qui sont maintenant requises pour atteindre un niveau de communication acceptable dans le cadre d'un programme de langue seconde. Il est évident que la salle de classe a beaucoup changé au cours des vingt dernières années et qu'il est mainte-nant nécessaire de pouvoir fonctionner comme enseignant de façon efficace dans diverses situations mettant en cause l'importance numérique des groupes et des sous-groupes, les échanges signifiants en classe, les projets pédagogiques, l'implication des apprenants dans les expériences langagières, etc. Le secret du contrôle réside le plus souvent dans l'intérêt de l'élève pour ce qui lui est proposé. Le succès ou l'échec d'une activité peut très bien dépendre de la façon dont elle est présentée ou de la préparation de l'enseignant sur un sujet donné. L'implication de l'élève dans son apprentissage, si elle est exigée, ne risque pas de mener très loin. Le professeur de langue seconde doit développer des techniques de motivateur applicables dans les contextes actuels de la didactique des langues secondes. Nous dirons donc que

84/ Le professeur de français langue seconde doit apprendre à promouvoir la participation active de l'apprenant à tous les types d'activités et la prise en charge par ce dernier de son propre apprentissage.

Est-il besoin de préciser que ce qui vient d'être dit au sujet de la formation initiale et du type de professeur de langue qu'elle devrait produire s'applique également, *mutatis mutandis*, à la situation du professeur en cours d'emploi. Il existe déjà des conditions où l'enseignant se

voit offrir du temps qui peut très bien être consacré à l'information sur les principales nouveautés dans le domaine de la didactique des langues. Il faut reconnaître, et tous le font, que c'est alors de l'information qui est transmise et que l'enseignant qui veut vraiment évoluer doit trouver ses propres moyens pour transposer cette information dans sa pratique, en d'autres termes pour se former.

Il est certain que la formation en cours d'emploi coûte cher en dollars. Il n'est pas du tout certain que la non-formation en cours d'emploi ne coûte pas encore plus cher, puisque c'est chez les élèves qui se trouvent ainsi placés en situation de manque qu'il risque d'y avoir des répercussions à très long terme. C'est pourquoi il importe d'insister sur le fait suivant, en mettant en relief le mot « formation » :

85/Le professeur de français langue seconde en cours d'emploi doit disposer d'un système intégré de formation additionnelle au niveau de la commission scolaire ou du ministère pour lui permettre de combler des lacunes ressenties ou identifiées.

Les moyens financiers peuvent créer des problèmes (que les administrations devront résoudre), mais les options qui pourraient être mises à la disposition des enseignants pour parfaire l'un ou l'autre des aspects de leur formation ne manquent pas.

86/ Parmi les moyens dont doit disposer le professeur de français langue seconde pour parfaire sa formation, on trouve a) les stages de formation sous la direction de formateurs initiés aux nouvelles approches, b) les stages de formation autodirigés, avec l'aide de matériel d'appoint, c) les expériences structurées de formation entre pairs, d) les programmes d'échanges et e) les bourses de séjour prolongé en milieu francophone.

Enfin, tous les participants à l'Étude ont été d'accord pour reconnaître que, dans les conditions habituelles d'enseignement, le professeur spécialiste ne dispose pas du temps suffisant pour qu'on lui demande de préparer tout son matériel pédagogique. Et s'il est certain que quelques-unes des dimensions régionales recommandées dans les syllabi vont demander des efforts concertés de production locale, la majorité des points traités peut être préparée par des élaborateurs de matériel.

Une deuxième dimension qui entre en ligne de compte, toujours au niveau de la préparation, est celle de la disponibilité de matériel de référence, tant pour les élèves quand ils sont engagés dans leurs projets éducatifs que pour les enseignants qui doivent se documenter sur ces sujets et à qui on ne peut demander d'être des spécialistes de toutes les expériences

langagières. La formation adéquate des enseignants inclut la mise à leur disposition du matériel nécessaire pour donner leur plein rendement. Par conséquent,

87/ Il va sans dire, enfin, que l'aide à la formation inclut, de toute nécessité, la disponibilité de matériel scolaire pertinent et efficace, y compris du matériel de référence

Chapitre

9

REMARQUES GÉNÉRALES

Avant de conclure le présent rapport synthèse, il reste quelques points qu'il serait bon de mentionner même s'ils n'ont pas trouvé place dans l'un ou l'autre des chapitres à cause de leur caractère plus général. Le premier porte sur la formulation d'objectifs de performance pour les élèves engagés dans un programme de français langue seconde.

Il est essentiel que des objectifs de performance soient clairement formulés pour tous les programmes de français langue seconde. Mais la diversité des programmes, qui n'est qu'un reflet de la diversité des situations que l'on trouve dans les différentes provinces, fait qu'il n'est ni possible, ni probablement souhaitable de tenter d'en établir une liste unique pour tout le pays. C'est du moins ce qui a semblé ressortir clairement des discussions que nous avons eues sur ce sujet avec divers intervenants au cours des quatre années de cette Étude. C'est pourquoi nous disons que

88/ Pour des raisons de plusieurs ordres, il n'était pas du mandat de l'Étude de proposer des objectifs de performance en français langue seconde. Il appartient aux provinces qui désireraient s'inscrire dans le courant de pensée pédagogique développé par l'Étude de se donner de tels objectifs.

Le deuxième point porte sur le temps consacré à l'étude de la langue seconde dans les programmes. Le mouvement vers un consensus sur la quatrième année scolaire comme point de départ souhaitable à l'étude du français langue seconde semble bien amorcé. L'Étude ne peut que très fortement recommander que le mouvement se continue et se généralise. L'atteinte d'un niveau raisonnable d'habileté à communiquer dans la langue seconde exige un minimum de temps en deçà duquel la rentabilité de l'investissement est douteuse. Il est certain qu'il est possible de se donner des objectifs terminaux suffisamment bas pour que les élèves soient susceptibles de les atteindre en moins de temps. Pour nous, la question n'est pas là. Si l'apprenant doit sortir de sa scolarité au primaire et au secondaire avec un niveau d'habileté pertinent en langue seconde, nous estimons qu'il lui faut consacrer à la pratique langagière l'équivalent de quarante minutes par jour depuis la quatrième jusqu'à la douzième année. C'est pourquoi nous dirons que

89/ Tous les efforts devraient être faits pour que tous les élèves des programmes de français de base en viennent à être exposés à cette matière à raison de 40 minutes par jour depuis la quatrième jusqu'à la douzième année inclusivement.

Le troisième et dernier point porte sur la mise en commun périodique des expériences réalisées et des résultats obtenus par les très nombreux spécialistes qui, souvent, doivent travailler de façon passablement isolée et se trouvent ainsi amenés à refaire du travail déjà réalisé ailleurs. Les travaux de l'Étude ont eu pour effet, au cours des quatre dernières années, de réunir ces personnes et de leur permettre de se dire ce qui se faisait chez elles. Il s'agit sûrement là d'une des contributions importantes de l'Étude à la didactique du français langue seconde au Canada sur le plan des programmes de base. Ce domaine y gagnerait grandement si ces spécialistes pouvaient bénéficier d'un mécanisme permettant des réunions périodiques au cours desquelles ils pourraient discuter de leurs expériences, de leurs résultats et, de façon plus générale, de leurs problèmes et des solutions possibles. C'est pourquoi nous disons que

90/ Les nombreuses occasions de mise en commun des connaissances et des réalisations suscitées par l'Étude ont montré l'opportunité de créer un mécanisme permettant aux intervenants provinciaux dans les programmes de français de base de se réunir périodiquement pour continuer ces échanges.

Deux annonces pour terminer :

91/ L'Étude a donné lieu à la production de matériel pédagogique qui veut illustrer plusieurs des dimensions traitées dans ces lignes. Ces exemples s'appliquent respectivement aux élèves de niveau de 6e, de 8e et de 10e année.

Les titres sont :

10e année - *Se lancer en affaires avec un jeu*

8e année - *Initiation au voyage*

6e année - *J'ai faim!*

Les deux premiers titres sont des unités intégrées d'enseignement tandis que le troisième est le devis d'une unité possible au niveau de 6e année.

92/ Les travaux de l'Étude ont amené un certain nombre d'organismes à préparer du matériel basé sur l'un ou l'autre des aspects développés par les chercheurs en cours de route. Le matériel déjà publié inclut la série « Pour tout dire » produite par l'Office national du film du Canada.

CONCLUSION

Il est et il continuera d'être difficile de déterminer de façon précise l'impact que l'Étude nationale sur les programmes de français de base aura pu avoir sur les programmes et sur la pédagogie du français langue seconde au pays. Il n'est d'ailleurs pas vraiment important de pouvoir quantifier cet impact.

Ce qui est important, c'est que, pour la première fois, les programmes de français de base se sont vu consacrer du temps de réflexion collective sur une grande échelle et que, sortant ainsi de leur routine, ils ont commencé à reprendre un peu du lustre qu'ils avaient perdu au profit des programmes d'immersion.

Si l'impact ne peut pas être mesuré, il n'en est pas moins réel. Plusieurs milieux ont commencé à produire du matériel expérimental reprenant dans leur environnement certains des points développés par l'Étude. D'autres ont déjà commencé à faire paraître de ce matériel. Des guides et des avis pédagogiques récents reprennent à leur compte plusieurs des points de vue proposés dans les divers syllabi. Les essais en classe du matériel pédagogique d'illustration ont suscité beaucoup d'intérêt et les échanges qui en ont résulté ont été des plus fructueux pour tous les participants. L'implication en profondeur des provinces a eu, entre autres effets, la mise en contact des chercheurs avec la réalité scolaire telle que vécue tous les jours par les spécialistes des programmes dans les provinces et la rencontre de ces spécialistes dans un environnement où les discussions sur les réalisations des diverses provinces ont été progressivement perçues comme enrichissantes pour tous. Les contributions de matériel pédagogique en réponse aux demandes des membres de l'Étude dans le cadre de l'élaboration des divers syllabi ont aussi ravivé l'intérêt dans l'enseignement de certaines de ces composantes.

L'Étude elle-même a produit plusieurs documents qui ont déjà fait leur chemin jusque dans les écoles : matériel pédagogique d'essai, trousses de perfectionnement, bibliographies spécialisées et générales, etc.

Ce qui est souhaité par tous les participants, bien sûr, c'est que le mouvement ainsi mis en marche se continue et se développe progressivement. Progressivement, parce que c'est encore la meilleure façon d'en arriver à des changements dans le domaine de l'enseignement. Nous ne croyons ni aux révolutions ni aux impositions de force. Mais si nos travaux ont pour effet cumulatif de modifier petit à petit l'enseignement du français dans les programmes cadres pour lui faire atteindre toute l'envergure dont il est capable, alors nous aurons réussi notre intervention au-delà de nos espérances.

Ce qui a été proposé dans les syllabi, dans les autres documents des divers groupes de travail et dans le présent rapport synthèse est une présentation raisonnée de ce que nous croyons être les directions que devrait prendre la pédagogie du français langue seconde au cours des prochaines années. Nous avons fait de sérieux efforts pour rattacher ce que nous proposons à certaines des pratiques qui ont déjà cours dans les classes de langue afin que les enseignants continuent d'avoir des points d'ancrage pour sous-tendre leurs essais dans de nouvelles directions. Des essais en classe nous ont également fourni plusieurs renseignements fort utiles. Ce qui est maintenant proposé a fait l'objet de beaucoup de discussions et a donné lieu à un grand nombre d'aménagements.

Cela dit, cette proposition quant à la direction que devrait prendre l'enseignement du français dans les programmes de base ne se veut qu'un premier pas, important, soit, mais qui devra être suivi par des actions concertées au niveau des provinces. A ce sujet, il paraît souhaitable de laisser le dernier mot à Stern, lui qui a été le grand responsable de la mise sur pied du projet :

> ...we have to recognize that a multiple curriculum is breaking new ground and treat it as a long-term development which should be thought of as taking several years to put into operation. Progress should be made by gradual approximation rather than by attempts to produce ideal syllabuses from one day to the next or at some specific end date. If, however, we are prepared to regard a multidimensional curriculum as a long-term development we ought to consider, from the outset, certain short-term measures which make an immediate impact partly to gain experience of the innovation and partly not to delay what should be made known as a promising departure.

Raymond LeBlanc

Février 1990

RÉFÉRENCES

AKMAJAN, A., DEMERS, R. A. et HARNISH, R. M. (1986), *Linguistics - An Introduction to Language and Communication*, Cambridge, MIT Press.

BIALYSTOK, E. (1985), "The Compatibility of Teaching and Learning Strategies", *Applied Linguistics*, 6, 3.

BILLOWS (1986), *The Techniques of Language Teaching*, London, Longman.

CANALE, M. (1983), "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", RICHARDS, J.C. et SCHMIDT, R. W. (Eds.) *Language and Communication*, London, Longman.

CROMBIE, W. (1988), "Syllabus and Method: System or Licence?", *System*, 16, 3.

ELLIS, R. (1984), *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

HAWKINS, E. W. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

KRUMM, H. J. (1980), "Communicative Processes in the Foreign LanguageClassroom: Preconditions and Strategies", MULLER, K. E. (ED.), The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar, Special issue of Studies in Second Language Education, 3,1.

MACKEY, W. F. (1965), Language Teaching Analysis, Bloomington, Indiana University Press.

MOSKOWITZ, G. (1978), Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook of Humanistic Techniques, Rowley, MA, Newbury House Publishers.

PRABHU, N. S. (1987), Second Language Pedagogy, Oxford, Oxford University Press.

SKEHAN, P. (1988). "Language Testing, Part 1" , Language Teaching, 21, 4.

STERN, H. H. (1983), "Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum", MEAD, R. G. (Ed.), Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning Middlebury, Vt., Northeast Conference.

STERN, H. H. (1982), "Core French Programs Across Canada: How Can We Improve Them?", Revue canadienne des langues vivantes, 39, 1.

VALETTE, R. M. (1971), "Evaluation of Learning in a Second Language", BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. et MADAUS, G. F. (Eds.), Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, McGraw-Hill.

WILKINS, D. A. (1976), Notional Syllabuses, London, Oxford University Press.

REMERCIEMENTS

Cette Étude a vraiment constitué un projet d'envergure nationale, comme en témoigne la liste suivante. Au-delà de 250 personnes ont activement participé aux travaux de l'Étude à des titres divers. De plus, des élèves de plus de 100 classes réparties dans neuf provinces et dans les Territoires du Nord-Ouest ont pris part aux études pilotes. Les Ministères de l'éducation ont fourni des ressources humaines et financières pour aider à la réussite du Projet Écoles. Les membres de l'ACPLS et leurs collègues des associations provinciales de langue seconde ont aidé à la dissémination de l'information dans leurs publications et lors de leurs colloques.

En remerciant ces nombreuses personnes et ces organismes de leur participation, nous nous rappelons avec affection et admiration David Stern, qui a cru que tout cela était réalisable.

PARTICIPANTS

COMITÉ *AD HOC*, 1984-1985

Claudine Courtel, Ontario
Françoise Drouin, Québec
Stan Frey, Saskatchewan
Birgit Harley, Ontario
Yvonne Hébert, Alberta
Clarence LeBlanc, Nouveau-Brunswick
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Don Mazerolle, Nouveau-Brunswick
Janet Poyen, Alberta
Robert Roy, Colombie-Britannique
H. H. (David) Stern, Ontario
Roger Tremblay, Québec
Rebecca Ullmann, Ontario
Isabel Beaton, Île-du-Prince-Édouard, Chargée de projet
Anthony Mollica, Ontario, Consultant aux publications
Hilaire Lemoine, Secrétariat d'Etat
Claire Paris, Secrétariat d'Etat

COMITÉ DE DIRECTION

H.H. (David) Stern, Ontario, Directeur du projet, 1985/1987
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario, Directeur du projet,1987/1989
Janet Poyen, Alberta, Directrice adjointe

Représentants des groupes de travail

Birgit Harley, Ontario
Robert Roy, Colombie-Britannique

Représentants du Projet Écoles

Dianne Pennock, Ontario
David Macfarlane, Nouveau-Brunswick,1987/1989
Patricia AuCoin Douglas, Nouvelle-Ecosse, 1985/1987

Représentants de l'ACPLS

Florence Wilton, Colombie-Britannique,1987/1989
Joyce Fewer, Terre-Neuve, 1988/1989
Ihor Kruk. Alberta, 1987/1988
Stan Frey, Saskatchewan,1985/1987
Don Mazerolle, Nouveau-Brunswick,1985/1986

PROJET RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT

COORDONNATEUR: H. H. (David) Stern, 1985/1987
Raymond LeBlanc, 1987/1989

GROUPES DE TRAVAIL

Syllabus Langue

Gisèle Painchaud, Québec, Présidente
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Jenny Boyco, Ontario
Terry Ruf, Ontario
Madeleine St-Pierre, Québec
Pierrette Thibault, Québec
Claire Trépanier, Québec, 1987
Claude Bédart-Claret, Québec, 1985/1987
Maria Myers, Nouvelle-Écosse,1985/1987
Rebecca Ullmann, Ontario,1985/1987

Syllabus Culture

Clarence LeBlanc, Nouveau Brunswick, Président
Claudine Courtel, Ontario
Pierre Trescases, Ontario, 1985/1988
Membres associés:
Wally Lazaruk, Alberta
Jan MacKenzie, Nouvelle-Écosse
Anthony Mollica, Ontario
Jacques Saindon, Nouveau-Brunswick
Karen Tweedie, Nouveau-Brunswick

Syllabus Communicatif/expérientiel

Roger Tremblay, Québec, Président
Monique Duplantie, Québec
Diane Huot, Québec
Wally Lazaruk, Alberta, 1985/1987
Membres associés:
Patricia AuCoin Douglas, Nouvelle-Écosse
Denise Bourassa, Alberta
Claude Germain, Québec
Roger Lalonde, Ontario
Denis Pinet, Nouveau-Brunswick
Nancy Pinch-Worthylake, Nouvelle-Écosse
Yvon St-Arnaud, Ontario

Syllabus Formation langagière générale

Yvonne Hébert, Alberta, Présidente
Glen Loveless, Terre-Neuve,1985/1987

Formation des maîtres et perfectionnement

Robert Roy, Colombie-Britannique, Président
Nick Ardanaz, Colombie-Britannique
Howard Hainsworth, Ontario
Rebecca Ullmann, Ontario

Recherche et évaluation

Birgit Harley, Ontario, Présidente
Alison d'Anglejan, Québec
Stan Shapson, Colombie-Britannique

ÉLABORATION DES UNITÉS D'ENSEIGNEMENT

Initiation au voyage (Unité pour la 8e année)
Monique Duplantie, Québec
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Roger Tremblay, Québec

Se lancer en affaires avec un jeu (Unité pour la 10e année)
Renée Godbout, Ontario
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Gisèle Painchaud, Québec
Roger Tremblay, Québec
Marthe Comeau, Québec, Adjointe de recherche

J'ai faim (Plan détaillé d'une unité intégrée pour la 6e année)
Clément Beaudoin, Québec

ASSISTANTS DE RECHERCHE/CONSULTANTS

Groupe de travail du syllabus langue
Lucie Cusson, Québec
Céline Robitaille, Québec
Diane Vincent, Québec

Groupe de travail du syllabus communicatif/expérientiel:
Raymonde Coulombe, Québec
Claude Germain, Québec
Nadine Taylor, Québec
Cendrine Tremblay, Québec

Groupe de travail du syllabus culture:
Gérardo Alvarez, Québec
Tara Goldstein, Ontario
Peter Heffernan, Alberta
Joyce Scane, Ontario

Groupe de travail du syllabus formation langagière générale:
Hermance Couture, Alberta
Patricia Lévesque, Terre-Neuve
Micheline Mazubert, Alberta
Katherine Mueller, Alberta
Aline Samuelson, Alberta

Groupe de travail sur la formation des maîtres et le perfectionnement:
Monique Bournot-Trites, Colombie-Britannique
Jennifer Buntain, Colombie-Britannique
Patricia Lamarre, Colombie-Britannique
Thomas Mathien, Ontario

Groupe de travail sur la recherche et l'évaluation:
Jennifer Cohen, Ontario
Kathryn Shred Foley, Ontario
Elizabeth Ford, Ontario
Doug Hart, Ontario
Mary Lou King, Ontario
Louise Seaward, Ontario
Yilin Sun, Ontario

SERVICES ADMINISTRATIFS ET DE SOUTIEN

Judy Gibson, Alberta
Eliana Handford, Manitoba
Shannon MacFarlane, Manitoba
Greg Sametz, Manitoba
Joyce Scane, Ontario

LIAISON AVEC LE GOUVERNEMENT

Secrétariat d'État
Claire Paris
Hilaire Lemoine
Guy Coulombe
Marguerite Charron
Mary Anderson

Conseil des ministres de l'éducation du Canada
Nicole Keating
Ed Watson

PROJET ÉCOLES

COORDONNATRICE: Janet Poyen

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Représentants provinciaux
Rick Wood, 1988/1989
Merle Herbert, 1987/1988
Geoff Mills, 1986/1987
Nicole Calestagne-Morelli, 1985/86

Comité provincial
Tony Oldenhof, Président
Madeleine Crandell
Lionel Daneault
Jean Daoust
Anne MacAulay
Bob Swansborough
Florence Wilton (Liaison)

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 10e année

Andrée Dufleit	Helen Horban
Don Mais	Geneviève Pfeiffer
Roger Tires	Barbara Yeomans

ALBERTA

Représentant provincial

Wally Lazaruk

Comité provincial

Jane Affleck	Denise Bourassa
Brian Donnelly	Peter Heffernan
Carmella Hohwy	Carolyn King
Ihor Kruk	Bernie Leblanc
Edmond Levasseur	Douglas Parker
Jeanine Tenove	

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Armand Belcourt	Jean Dampier
Gladys Jean	Brent Jeffery
Petra Schlotter	Sandy Umpleby
Yvonne Wolfe	Julie Wowkodaw

Unité pour la 10e année

Barbara Bucknell	Jean Desaulniers
Karen Weston	Aldo Zanoni

SASKATCHEWAN

Représentants provinciaux

Harvey Chatlain, 1988/1989
Valerie Deane, 1986/1988
Stan Frey, 1985/1986

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Bev Anderson
Yves Bourdeau
Robert Longpré
Marsha Merrill
Michelle Mougeot
Carole Wright

Unité pour la 10e année

Irene Caufield
Yves Côté
Claude Desnoyers
Darryl Hunter
Sr Suzanne Kokuruds
Roméo Lemieux
Rose Romanowich
Sandra Stewart

MANITOBA

Représentante provinciale
Caterina Sotiriadis

Comité provincial

Greg Sametz
Jocelyne Hullen
Patricia Joyal
Evelyne Saiko
Sylvia Taggart
Don Tole

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Donna Cloete
Josie Fiorentino
Justine Gadouchis
Alice Little
Helen Loeb
John Sushelnitsky

Unité pour la 10e année

Judy Bilenki
Don Milne
Lina La Rosa
Ken Neil
Mireille St-Pierre

ONTARIO

Représentante provinciale
Helen Mitchell

Comité provincial

Georgette Bolger
Ian Daniel
Heidi Gollert
Diane Johanson
Julien Larocque
Mona Mirshak
Jim Sebastian
John Stephens
Paulette Volgyesi
Anna-Jean Creswell
Saundra Fish
Martha Hornich
Ahti Jones
Claire Mian
Dianne Pennock
Elaine Simmens
Kenneth Sutton

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 10e année

Lynn Chandler
Pat Chaz
Martha Hornich
Karen Van Benmel
Dianne Charlton
Norma Gentile
Bonnie Lilien
David Wilson

QUÉBEC

Représentante provinciale

Alida Piccolo

NOUVEAU-BRUNSWICK

Représentants provinciaux

David Macfarlane, 1987/1989
Karen Tweedie, 1986/1987
Vivian Edwards, 1985/1986

Comité provincial

Bernard Bourque
Denise Daigle
John Lang
Karen Tweedie
Kathie Brien
Vivian Edwards
Donald Mazerolle

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Shirley Bailey
Monique Black
Annette Brison-Charon
Margaret Doucet
Joan Grant
Donna Larlee
Michael McLeod
Stephanie Price
Barbara Zawyrucha

Unité pour la 10e année

Marajka Biok
Terry Brown
Carmel Cyr
Lawrence Farrell
Darwinn Hartt
Michael Hitchcock
Judy Hogan
Blair Lawrence
Rowena Mills

NOUVELLE-ÉCOSSE

Représentants provinciaux

Cléophas d'Eon, 1987/1989
Ann Angelidis, 1986/1987
Patricia AuCoin Douglas, 1985/1986

Comité provincial

Jacques Barthomeuf
Donna Cashman
Anne Curry
Robert Fougère
Irene Maillot-Bernard
Nancy Pinch-Worthylake
Anne Rodrigue
David Routledge

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Susan Bayne
Wayne Boudreau
Paul Desloriers
Kery Feethan-Lynk
Mary Lou Flynn-Donnelly
Everett MacPherson

Comité provincial

Georgette Bolger
Ian Daniel
Heidi Gollert
Diane Johanson
Julien Larocque
Mona Mirshak
Jim Sebastian
John Stephens
Paulette Volgyesi
Anna-Jean Creswell
Saundra Fish
Martha Hornich
Ahti Jones
Claire Mian
Dianne Pennock
Elaine Simmens
Kenneth Sutton

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 10e année

Lynn Chandler
Pat Chaz
Martha Hornich
Karen Van Benmel
Dianne Charlton
Norma Gentile
Bonnie Lilien
David Wilson

QUÉBEC

Représentante provinciale

Alida Piccolo

NOUVEAU-BRUNSWICK

Représentants provinciaux

David Macfarlane, 1987/1989
Karen Tweedie, 1986/1987
Vivian Edwards, 1985/1986

Comité provincial

Bernard Bourque
Denise Daigle
John Lang
Karen Tweedie
Kathie Brien
Vivian Edwards
Donald Mazerolle

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Shirley Bailey
Monique Black
Annette Brison-Charon
Margaret Doucet
Joan Grant
Donna Larlee
Michael McLeod
Stephanie Price
Barbara Zawyrucha

Unité pour la 10e année

Marajka Blok
Terry Brown
Carmel Cyr
Lawrence Farrell
Darwinn Hartt
Michael Hitchcock
Judy Hogan
Blair Lawrence
Rowena Mills

NOUVELLE-ÉCOSSE

Représentants provinciaux

Cléophas d'Eon, 1987/1989
Ann Angelidis, 1986/1987
Patricia AuCoin Douglas, 1985/1986

Comité provincial

Jacques Barthomeuf
Donna Cashman
Anne Curry
Robert Fougère
Irene Maillot-Bernard
Nancy Pinch-Worthylake
Anne Rodrigue
David Routledge

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Susan Bayne
Wayne Boudreau
Paul Desloriers
Kery Feethan-Lynk
Mary Lou Flynn-Donnelly
Everett MacPherson

Unité pour la 10e année

Mary Lou Flynn Donnelly
Laurie Mullins
Judy Rose
Everett MacPherson
Anthony Orlando

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Représentants provinciaux

Debbie Pineau, 1988/1989
Claire Smitheram, 1985/1988

Comité provincial

Albert Séror, Président
Claude Brisson
Réal Gagnon
Noreen Hogue
Linda Lowther
Sr. Theresa Perry
Marcia Whelan
Sr Marie Arsenault
Debra Cheverie
Tilmon Gallant
Helen Lockerby
Bernard Pépin
Louise Seaward

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Heather Carver
Helen Lockerby
Bethany Doiron
Maurice Perry

Unité pour la 10e année

Sr. Theresa Perry
Wanda Whitlock
Gislaine Roy

TERRE-NEUVE

Représentants provinciaux

Ivan Hibbs, 1988/1989
Patrick Balsom, 1985/1988

Comité provincial

Arlene Luke
June Ann Manning
Paula Quigley
Camilla Stoodley
Roger Down
Glenys Neily
Bruce Sheppard

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Gordon Hopkins
Glenys Neily
Ray O'Brien
Frank Winsor
Andrew Woodfine
Kevin Flynn
Elizabeth Tobin
June Ann Manning
Harris Nofile
Camilla Stoodley
Mary Whelan
Hope Squires
Thelma Whalen

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Représentants provinciaux

Jean-Marie Beaulieu 1988/1989
Marta Blenkarn 1985/1988

Comité provincial

Mona Matthews
Lily Oldham
Marie-Paule Lacasse

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Madeleine Daigle

Unité pour la 10e année

Muriel Beaulieu
Gilberte Cormier
John Bowden
Susan Dettman

INTÉGRATION D'*INITIATION AU VOYAGE*

Bev Anderson, Saskatchewan
Myrna Andres, Alberta
Judy Bilenki, Manitoba
Donna Cloutier, Manitoba
Justine Gadouchis, Manitoba
Gladys Jean, Alberta/Ontario
Ron Leishman, Alberta
Helen Lockerby, Île-du-Prince-Édouard
Helen Loeb, Manitoba
Janet Poyen, Alberta
Betty Rose, Alberta
Caterina Sotiriadis, Manitoba
Albert Séror, Île-du-Prince-Édouard
Julia Wowkodaw, Alberta

RÉVISION DE *SE LANCER EN AFFAIRES AVEC UN JEU*

Debbie Pineau, Île-du-Prince-Édouard
Wanda Whitlock, Île-du-Prince-Édouard

PANEL DES COMMENTATEURS - COLLOQUE DE L'ACPLS, 1989

Judy Bilenki, Manitoba
Debbie Pineau, Île-du-Prince-Édouard
Barbara Yeomans, Colombie-Britannique

NOUS REMERCIONS AUSSI CHALEUREUSEMENT

* le Secrétariat d'État pour sa contribution financière majeure à la recherche, à la coordination nationale et à la dissémination de l'information;

* les ministères de l'éducation de Terre-Neuve, de l'Île-du-Prince- Édouard, du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, des Territoires du Nord-Ouest et de la Colombie-Britannique pour la prise en charge des coûts des rencontres des comités, des sessions de perfectionnement et pour l'impression de documents;

* le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique pour la subvention à un projet spécial ;

* le Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick pour la coordination des activités des représentants provinciaux et pour l'aide à la distribution de documents;

* l'Université de Calgary pour avoir été le quartier général de l'administration et du Projet École au cours des quatre années de l'Étude;

* l'Institut ontarien des études en éducation et le Conseil des ministres de l'éducation du Canada pour avoir hébergé les rencontres du Projet Écoles pendant quatre ans;

* Alberta Education et le Calgary Board of Education pour leur aide aux membres du comité d'intégration d' *Initiation au voyage*;

* aux comités d'organisation de l'ACPLS au Québec, au Nouveau-Brunswick, en Saskatchewan, en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique, de même qu'à leurs partenaires de l'AQEFLS, du Conseil FLS du Nouveau-Brunswick, du SATF, du Nova Scotia LTA et du BCATML en tant qu'hôtes de colloques nationaux mettant en vedette l'Étude nationale sur les programmes de français de base.

Tous les efforts ont été faits pour rendre cette liste aussi complète que possible. Nous prions ceux et celles dont le nom aurait été omis par inadvertance de bien vouloir nous excuser.

Achevé d'imprimer
en septembre 1990

sur les presses des
Ateliers graphiques Marc Veilleux
à Cap-Saint-Ignace (Québec)

pour l'Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

et

M
EDITEUR

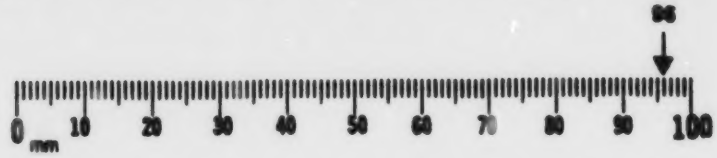
Inspirée des travaux de H.H. (David) Stern, qui en fut d'ailleurs le premier directeur, l'Étude nationale sur les programmes de français de base avait comme objectif principal l'enrichissement de ces programmes par la mise en commun des connaissances et des expériences des spécialistes de ce type de cours dans les diverses provinces et par l'élaboration d'un curriculum multidimensionnel. Le Rapport final, dont le présent document fait partie, examine les incidences d'un tel curriculum aux plans de la langue, des activités communicatives/expérientielles, de la culture, de la formation langagière générale, de l'évaluation et de la formation des enseignants et présente une vision intégrée de ce que pourrait être l'enseignement du français langue seconde dans le cadre de ce genre de programmes enrichis.

ISBN 09-921238-06-1

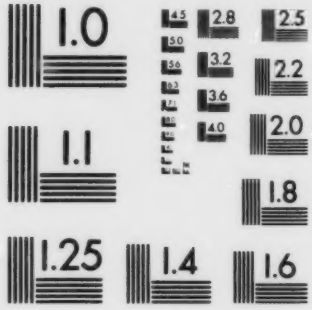
MS109

Micromedia Limited

The contents of this microfiche are copyright by the publisher of the original document. Please contact the original publisher for guidance in copyright matters.



PM-1 3½"x4" PHOTOGRAPHIC MICROCOPY TARGET
NBS 1010a ANSI/ISO #2 EQUIVALENT



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

This statement was filmed with this document.
If the pages of the document are less clear than this statement it is due to the poor photographic quality of the document.

24x

NO
PAPER
RIGHTS

REIMPRESSION
INTERDITE

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

RAPPORT SYNTHÈSE

91-03565/

Le Rapport final est composé des publications suivantes :

LeBLANC, Raymond, Étude nationale sur les programmes de français de base - Rapport synthèse
OU
LeBLANC, Raymond, National Core French Study - A Synthesis

PAINCHAUD, Gisèle, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue

TREMBLAY, Roger, DUPLANTIE, Monique, HUOT TREMBLAY, Diane, National Core French Study - The Communicative/ Experiential Syllabus

LeBLANC, Clarence, COURTEL, Claudine, TRESCASES, Pierre, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture

HÉBERT, Yvonne, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale

HARLEY, Birgit, D'ANGLEJAN, Alison, SHAPSON, Stan, National Core French Study - The Evaluation Syllabus

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

RAPPORT SYNTHÈSE

Raymond
LeBlanc

Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

+

M
EDITEUR

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (CANADA)

LeBlanc, Raymond, 1936 -
Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthèse

Publ. aussi en anglais sous le titre :
National Core French Study.
Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-921238-06-1

1. Français (Langue)--Étude et enseignement--Allophones.
2. Français (Langue)--Étude et enseignement--Canada--Allophones.
I. Association canadienne des professeurs de langues secondes.
Étude nationale sur les programmes de français de base.
II.Titre.

PC2068.C3L4 1990 448.2'4'071 C90-090471-2

REMERCIEMENTS

Les participants à l'Étude nationale sur les programmes de français de base désirent exprimer leur vive gratitude au Secrétariat d'État pour l'appui financier et moral reçu pendant la période de planification et les quatre années de l'Étude. Ils souhaitent aussi remercier très sincèrement l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) qui, en parrainant le projet, a donné à tous les intervenants l'occasion de travailler et d'apprendre ensemble.

MAQUETTE
Jean-Paul Morisset

MISE EN PAGES
Nicole Pigeon

© Raymond LeBlanc, Ottawa, 1990

ISBN 0-921238-06-1

Imprimé au Canada/Printed in Canada

Ce Rapport synthèse
est respectueusement dédié
à la mémoire de
H.H. (David) Stern,
l'âme de la présente étude.

TABLE DES MATIÈRES

Note liminaire		xi
Introduction		1
Liste des conclusions		7
Le curriculum multidimensionnel	Chapitre 1	18
Le syllabus langue	Chapitre 2	22
Le syllabus communicatif/expérientiel	Chapitre 3	33
Le syllabus culture	Chapitre 4	44
Le syllabus formation langagière générale	Chapitre 5	55
La pédagogie intégrative	Chapitre 6	66
L'évaluation	Chapitre 7	87
La formation	Chapitre 8	95
Remarques générales	Chapitre 9	102
Conclusion		105
Références		107
Remerciements		108

NOTE LIMINAIRE

Le double objectif de l'Étude nationale sur les programmes de français de base était de définir les quatre syllabi proposés par Stern (1983) dans son projet de syllabus multidimensionnel et d'en examiner l'applicabilité dans les classes de français de base au Canada.

Les textes qui constituent le Rapport final se réclament de ces objectifs et présentent des contenus et des réflexions susceptibles d'aider à la fois l'enseignant et l'apprenant dans la tâche encore et toujours difficile et méconnue d'enseigner et d'apprendre une langue seconde.

Tout n'est pas neuf dans ces textes, loin de là. D'ailleurs, il serait naïf, comme l'a déjà fait remarquer Mackey (1965), de ne pas s'appuyer sur tout ce qui s'est déjà fait dans le domaine pour tenter de faire avancer les choses. Les auteurs l'ont clairement fait tout en tentant de mieux définir et organiser concepts et contenus. Dans ce qui suit, la dimension nouvelle se situe surtout sur le plan de la variété des contenus proposés et sur celui des suggestions quant à leur organisation en ensembles pédagogiques cohérents devant permettre de mieux tenir compte de l'état actuel des connaissances sur la communication.

Il s'est fait et il continue de se faire des choses très intéressantes dans les écoles en didactique du français langue seconde. Il se fait également des choses moins bien et il est toujours tentant

DE FRANÇAIS DE BASE

Rapport SYNTHÈSE

Raymond LeBlanc

d'opposer les nouvelles tendances aux façons de faire routinières. Il faut bien se rendre compte que l'objet de telles comparaisons est le plus souvent de mettre des aspects de démonstrations en évidence, non de prétendre que telle situation utilisée à cette fin est générale.

Enfin, si les contenus qui constituent le Rapport final ont fait l'objet de nombreuses consultations en cours de compilation, leur forme finale est la seule responsabilité des différents auteurs. Il appartiendra maintenant aux différentes provinces de s'en inspirer (ou non) dans la révision périodique ou l'élaboration de leurs programmes respectifs.

INTRODUCTION

Justification de l'étude

Alors que de nombreux articles et rapports font état du besoin urgent de revoir l'enseignement du français langue seconde dans les programmes de base, ce sont souvent les programmes d'immersion qui ont retenu l'attention des chercheurs canadiens au cours des vingt dernières années. Il était probablement normal qu'il en soit ainsi vu la nouveauté du concept et les résultats préliminaires rapportés. Il faut bien reconnaître, cependant, que la situation créée par ce mouvement vers l'immersion n'a pas été sans avoir des effets souvent négatifs pour les programmes réguliers : diminution du nombre des enseignants pleinement qualifiés, acceptation à tout le moins tacite d'un double standard au plan des attentes suite aux études de langue, modification de l'attitude des intervenants, diminution du moral des troupes, etc.

De plus, la majorité des élèves de français langue seconde inscrits dans les écoles canadiennes se retrouvent dans des programmes de français de base. Ces derniers sont donc, pour cette majorité, la seule voie véritable vers un niveau de bilinguisme fonctionnel sans lequel il y aurait lieu de remettre toute la problématique de l'enseignement du français langue seconde en question.

L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) a voulu réagir contre le manque de réalisations dans cette dimension de l'enseignement de la langue en

mettant de l'avant un projet d'étude qui se voudrait le premier pas dans la direction d'une concertation au niveau des programmes de base. Il fut donc décidé d'examiner les implications d'une telle volonté et, ultimement, d'entreprendre les démarches nécessaires auprès du Secrétariat d'État pour l'obtention de l'aide financière nécessaire à une étude de faisabilité d'un projet d'« Étude nationale sur les programmes de français de base » qui devrait impliquer le plus grand nombre possible d'intervenants au plus grand nombre de niveaux possibles.

Approbation de l'étude

Dans une lettre en date du 21 octobre 1985, l'Honorable Benoît Bouchard, ministre responsable du Secrétariat d'État, approuvait la mise sur pied de l'« Étude nationale sur les programmes de français de base » (ci-après « l'Étude »), suite à une demande qui lui avait été présentée en ce sens par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ci-après l'ACPLS), et acceptait le principe de son financement pour une période de trois ans.

La notion de français de base

La notion de français de base peut varier considérablement à travers le pays. En général, on entend par français de base « un programme de base en français langue seconde où le français est la discipline étudiée et où la langue est enseignée au cours de périodes pouvant varier entre 20 et 50 minutes par jour » (Dialogue, 2,1). Pour les besoins de l'Étude, cependant, il a été convenu d'élargir cette notion pour y inclure toutes les extensions et tous les enrichissements du programme de base. Dans la pratique, « français de base » est employé ici pour distinguer ce type de programme des programmes d' « immersion » où le français sert à l'enseignement des autres disciplines et ce, durant toute la journée (ou, au moins, une partie très importante de la journée).

Objectifs de l'étude

Les objectifs de l'Étude étaient :

a) d'examiner les politiques, les programmes et les activités en rapport avec l'enseignement du français de base à travers le Canada;

b) de mettre en commun les idées, les expériences et les recherches sur la planification, l'organisation et l'élaboration du curriculum, sur les approches pédagogiques, sur la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants et sur l'évaluation en vue d'en montrer le fonctionnement et d'établir une base de coopération et d'échange d'idées et de renseignements à travers le Canada sur tout ce qui a trait au français de base;

c) d'identifier des moyens d'améliorer le français de base d'une façon substantielle pour

que des niveaux plus élevés de performance en fin de programme deviennent la norme et pour que le français de base soit mieux intégré dans l'ensemble de l'éducation générale afin de contribuer de façon plus significative au curriculum scolaire.

Orientation de l'étude

Lors des deux colloques précédant l'approbation de l'Étude, les membres de l'ACPLS avaient voté des résolutions confiant à leur exécutif le soin d'examiner le concept d'approche multidimensionnelle proposé par Stern en 1982 dans *La revue canadienne des langues vivantes* et en 1983 dans *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning* et son applicabilité dans les programmes de français de base au Canada. Cela devait devenir, dans la pratique, l'interprétation du troisième objectif mentionné plus haut et fournir à l'Étude son fil conducteur.

L'adoption du curriculum comme domaine principal d'étude s'est imposée d'elle-même à l'ACPLS qui avait déjà noté à plusieurs reprises dans son Bulletin les contributions de nombreux auteurs à ce sujet. Les principales raisons de cette orientation de l'ACPLS peuvent se résumer en trois points principaux :

1) Il existe maintenant une tendance marquée vers une allocation de temps plus grande pour le français de base. Il s'ensuit que si on pouvait peut-être accepter un contenu essentiellement linguistique pour des périodes d'une durée de 20 minutes, le temps supplémentaire qui tend maintenant à être mis à la disposition du français exige, en retour, une contribution plus grande de cette matière à la formation générale de l'élève. Le contenu du cours de langue se doit donc d'être plus riche.

2) Les résultats obtenus dans les programmes d'immersion de même que ceux de la recherche sur l'acquisition du langage tendent à montrer que la langue ne peut pas s'apprendre par la seule pratique des formes. Il faut plutôt trouver des moyens de faire aussi percevoir la langue globalement en la faisant utiliser par l'élève à des fins autres que son seul apprentissage.

3) La communication est maintenant vue comme le but ultime des études de français langue seconde. Cette notion de communication a reçu plusieurs interprétations depuis son introduction dans le domaine de la didactique. Qu'il suffise de noter ici que l'enseignement de la langue seconde ne saurait se limiter à l'acquisition/apprentissage d'habiletés dont l'emploi serait relégué à un lointain futur mais plutôt que l'expérience de la communication en langue seconde doit faire partie du curriculum. C'est à ce prix que ce dernier peut contribuer à la formation générale de l'élève.

Il importe cependant de noter dès maintenant que, si le curriculum a constitué le principal

domaine de réflexion des membres de l'Étude, il a aussi servi de point de départ à d'autres travaux : formation initiale et en cours d'emploi, évaluation, etc. Cependant, les ressources limitées qui ont marqué l'Étude dans beaucoup de ses moments ne permettaient pas de tout examiner. Il fallait choisir et le curriculum, dans l'optique de l'approche multidimensionnelle proposée par Stern, est apparu comme le meilleur point de départ face à ces contraintes.

Cette approche multidimensionnelle, dont il sera question en détail plus loin, comprend quatre composantes de base appelées « syllabi » qui constituent essentiellement le « curriculum multidimensionnel » : le syllabus LANGUE, le syllabus COMMUNICATIF/ EXPÉRIENTIEL, le syllabus CULTURE et le syllabus FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE. À ces quatre syllabi viennent se greffer, pour des raisons évidentes, la FORMATION DES ENSEIGNANTS et la RECHERCHE/ÉVALUATION.

Organisation de l'étude

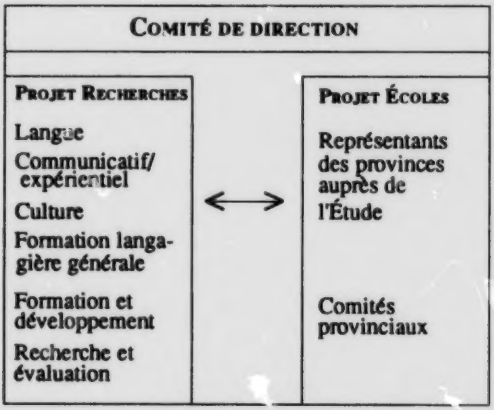
Une étude de cette envergure doit composer avec plusieurs variables. L'ACPLS est un organisme qui, de par sa charte même, voit son conseil de direction changer chaque année. Cela créait problème du point de vue de la continuité. Il n'est pas apparu possible à la direction de l'ACPLS d'assumer elle-même la responsabilité de l'administration du projet et cela a mené à la mise sur pied d'un Comité de direction. Cependant, l'Association demeurait l'organisme récipiendaire de la subvention et, par conséquent, responsable du projet dans son ensemble. Il fut donc décidé que le Comité de direction serait composé du Président et du Vice-président de l'ACPLS, du directeur et de la directrice-adjointe de l'Étude, de deux représentants des chercheurs responsables des groupes de travail mentionnés plus haut et de deux représentants des provinces. Un représentant du Secrétariat d'État était aussi présent lors des réunions du Comité.

L'éducation étant sous la seule juridiction des provinces, il n'était ni possible, ni souhaitable d'entreprendre une étude de ce type sans leur assentiment, d'une part, et leur implication, de l'autre. L'assentiment de chacune des provinces fut obtenu au cours des quelque dix-huit mois qui ont précédé l'approbation de l'Étude par le Secrétariat d'État grâce, en bonne partie, aux offices du Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). L'accord des provinces apportait déjà une contribution financière importante à l'Étude puisqu'il impliquait la nomination d'un représentant auprès de l'Étude et la création de comités provinciaux qui seraient appelés à examiner en cours de route documents et propositions émanant de l'Étude et assureraient ainsi une implication réelle des provinces dans les principales étapes des travaux. Cet aspect de l'Étude est couvert ailleurs dans ce rapport. C'est donc sous le signe de la collaboration qu'a été organisée l'Étude. Le Tableau I (page suivante) résume l'ensemble.

Résultats de l'étude

Signalons d'emblée que l'Étude ne produit pas un curriculum complet et « prêt à porter ». La raison de cette situation est double. Il y a d'abord l'autonomie des provinces en matière d'éducation à laquelle il a déjà été fait allusion plus haut. Dans un tel contexte, il était impensable d'orienter l'Étude vers une solution unique applicable à travers le pays. De plus, une telle orientation aurait pu avoir un effet réducteur sur chacun des syllabi, la quantité de matériel devenant nécessairement une variable dont il aurait fallu tenir compte. Or la diversité des situations d'enseignement/apprentissage de la langue au Canada exigeait des syllabi riches, où chacun pourrait trouver les éléments susceptibles de l'aider dans ses interventions pédagogiques particulières.

TABLEAU I



Le Rapport final de l'Étude est donc constitué de documents en provenance de chacun des syllabi, de ceux fournis par le groupe RECHERCHE ET ÉVALUATION et du présent *Rapport synthèse* où on tentera de montrer comment les solutions proposées peuvent être appliquées tout en tenant compte des particularités régionales. La bonne compréhension de ce qui suit implique cependant la consultation détaillée des autres documents constitutifs du Rapport final.

Organisation du rapport synthèse

Les chapitres portant sur les quatre syllabi sont présentés comme suit : a) bref rappel de la

justification initiale telle que formulée par Stern en début d'Étude; b) résultats des travaux du groupe sur la question tels qu'interprétés par l'auteur du présent rapport et conclusions. Les questions relatives à l'intégration, à l'évaluation et à la formation professionnelle sont traitées dans des chapitres subséquents et produisent également leurs conclusions. La liste des conclusions paraît déjà en début de texte.

LISTE DES CONCLUSIONS

La liste des conclusions qui suit permettra au lecteur de prendre rapidement connaissance des orientations dans le présent Rapport synthèse. Ces conclusions constituent l'interprétation par l'auteur des principaux résultats obtenus suite aux travaux des membres des quatre syllabi et des groupes travaillant sur la recherche et sur la formation. Nous avons essayé d'instaurer une certaine démarche logique dans l'établissement de la présente liste, mais il est certain que ces conclusions ne peuvent prendre toute leur valeur que lorsqu'elles sont examinées dans les contextes du Rapport synthèse et des syllabi concernés. Il pourra aussi sembler à certains que plusieurs conclusions présentent des aspects déjà connus, voire même déjà en application dans leur environnement pédagogique. C'est que, d'une part, il est apparu nécessaire de présenter une image aussi complète et aussi intégrée que possible de nos suggestions et que, de l'autre, la grande diversité observée dans l'enseignement des programmes de français de base à travers le Canada montre que ce qui semble acquis à tel endroit reste à découvrir ailleurs.

Voici donc la liste des principales conclusions de l'Étude nationale sur les programmes de français de base.

UN CURRICULUM MULTIDIMENSIONNEL...

1) Les objectifs généraux du programme de français de base doivent être l'apprentissage du français comme moyen de communication et la contribution à la formation générale de l'élève.

2) L'atteinte de ces objectifs peut être grandement facilitée par la mise en œuvre d'un curriculum multidimensionnel.

3) Pour respecter la complexité du langage, le curriculum multidimensionnel doit comprendre au moins quatre composantes: un syllabus langue, un syllabus communicatif/expérientiel, un syllabus culture et un syllabus de formation langagière générale.

UN SYLLABUS LANGUE...

4) Le syllabus langue présente un inventaire des unités de langue que l'élève doit acquérir pour pouvoir communiquer en français dans des situations naturelles.

5) L'objectif de communication implique que les contenus du syllabus langue tiennent compte à la fois de l'emploi et de l'usage.

6) Les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire. C'est le code linguistique.

7) La maîtrise du code linguistique est essentielle mais non suffisante pour la communication.

8) Les contenus relatifs à l'emploi comprennent des fonctions et leurs réalisations et des unités discursives.

9) Les fonctions décrivent les intentions de communication du locuteur tandis que leurs réalisations les illustrent en contexte. Cette analyse se situe au niveau de la phrase.

10) Les unités discursives sont celles qui permettent de dépasser le niveau de la phrase pour tenir compte de ce qui se passe dans les enchaînements que constitue le discours.

11) L'enseignement de tous les contenus du syllabus langue doit se faire en contexte, c'est-à-dire en tenant compte à la fois des interlocuteurs, du sujet traité et du cadre de la communication.

12) Le syllabus langue trouve ses contextes dans les trois autres syllabi, en particulier dans le syllabus communicatif/expérientiel.

13) L'enseignement de la langue comme moyen de communication implique la primauté du message sur la forme. Il y a cependant entre la précision du message et celle de la forme une relation étroite que la pédagogie doit respecter.

UN SYLLABUS COMMUNICATIF/EXPÉRIENTIEL...

14) Le syllabus communicatif/expérientiel est un inventaire d'environnements où la langue seconde est à la fois moyen de communication et préalable à l'apprentissage.

15) L'environnement est le milieu où la personne évolue.

16) Les environnements du syllabus communicatif/expérientiel sont pris dans les champs d'expérience des élèves.

17) L'expérience est le résultat d'interactions répétées de la personne avec son environnement.

18) L'expérience langagière découle de l'utilisation du langage lors des interactions avec l'environnement.

19) L'interaction avec l'environnement repose sur trois situations fondamentales par rapport à la langue: la compréhension, la production et la négociation.

*20) La compréhension est l'évaluation de l'*input *en fonction des besoins de l'élève, de ses intérêts du moment.*

21) La production est le résultat de la tentative d'intervention de l'élève sur son environnement pour satisfaire ses besoins, ses intérêts du moment.

22) La négociation est l'interaction langagière entre la personne et son environnement tant sur le plan de la compréhension que sur celui de la production.

23) Les champs d'expérience qui permettent l'utilisation de la langue proviennent de l'examen des relations personne/environnement dans leurs aspects physique, social, civique, ludique et intellectuel.

UN SYLLABUS CULTURE...

24) Le syllabus culture est un inventaire des domaines constituant le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second.

25) Langue et culture sont indissociables. La culture doit donc constituer une composante à part entière du curriculum de langue seconde.

26) La culture signifiante pour les élèves est vivante, dynamique et moderne. Cela doit se refléter dans sa présentation.

27) Le caractère complexe, varié et fluide du fait culturel exclut un enseignement encyclopédique de la culture au profit d'un enseignement basé sur la compréhension.

28) La culture est omniprésente dans les situations réelles de communication que veut présenter l'approche communicative.

29) Ce sont les faits culturels qui constituent le point de départ de la réflexion sur la réalité socioculturelle seconde et de l'interprétation juste de cette dernière.

30) L'inclusion de la dimension culturelle dans le curriculum de langue seconde doit d'abord déboucher sur une sensibilisation de l'élève à la culture seconde.

31) La sensibilisation à la culture seconde peut se faire en partant du fait culturel local pour aller ensuite progressivement vers les faits de types régional, provincial, national et international.

32) Les sources principales de faits culturels sont la présence des francophones, leur histoire (en ce qu'elle permet d'expliquer le présent), les parlers francophones, le quotidien des francophones et les dimensions internationales de la francophonie.

UN SYLLABUS DE FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE...

33) Le syllabus de formation langagière générale est un inventaire des contenus d'ordres linguistique, culturel et stratégique susceptibles de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue seconde et la formation générale de l'élève.

34) Pour participer à la formation générale de l'élève, il est essentiel de le rendre capable de mettre en rapport l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et les autres dimensions de sa vie d'élève.

35) Le syllabus de formation langagière générale contribue à l'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève par des activités orientées vers l'élargissement de ses horizons et vers la facilitation de son fonctionnement comme apprenant.

36) L'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève implique chez lui des prises de conscience de types linguistique, culturel et stratégique.

37) La conscience linguistique est la connaissance explicite de certains aspects de la nature du langage et du rôle de celui-ci dans la vie des gens et la réceptivité face à cette connaissance.

38) La conscience culturelle est la connaissance explicite de certains aspects de la nature de la culture et de son influence sur les valeurs des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance.

39) La conscience stratégique est la maîtrise progressive des structures de la connaissance et le contrôle des activités d'apprentissage.

40) Les actions pédagogiques devant mener aux prises de conscience impliquent une familiarisation avec le langage qui leur est relié.

41) Les sources principales de faits susceptibles de mener à la prise de conscience linguistique sont les phénomènes reliés à la productivité du langage, à la créativité du langage, à la stabilité ou au changement linguistique, à la variation sociale du langage et au jumelage forme-message.

42) Les sources principales de faits devant mener à la prise de conscience culturelle sont les phénomènes reliés au dynamisme de la culture, à la stabilité ou au changement culturel, à la diversité des cultures, aux codes de la culture, aux modes de transmission de la culture et à la réussite dans l'utilisation de la culture.

43) Les sources principales de faits devant mener à la prise de conscience stratégique sont la réflexion sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire et sur les stratégies qui sont reliées à l'acquisition de cette maîtrise.

UNE PÉDAGOGIE INTÉGRATIVE...

44) Considérée non pas comme un code mais comme le moyen privilégié de la communication, la langue constitue une entité globale et fonctionnelle dont l'intégrité doit être respectée.

45) C'est par l'intégration des contenus proposés par les divers syllabi en des ensembles pédagogiques cohérents que l'on respectera le mieux l'intégrité de la langue.

46) L'intégration des syllabi doit permettre de fournir à l'élève la possibilité de vivre des expériences de langue seconde pertinentes pour lui tout en lui permettant de développer ses propres stratégies d'apprentissage.

47) L'approche pédagogique doit reposer sur la représentation que l'on se fait de l'objet d'enseignement et du processus d'apprentissage par lequel les apprenants doivent passer pour le maîtriser.

48) Le locuteur compétent doit posséder des connaissances d'ordres grammatical, discursif, socioculturel et stratégique, mais il doit surtout pouvoir utiliser ces connaissances dans des situations authentiques de communication.

49) Parce qu'elle constitue une façon applicable à la salle de classe de présenter la langue dans des situations authentiques de communication, l'approche expérientielle doit servir de point d'ancrage à la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel.

50) L'expérience de l'utilisation de la langue à des fins communicatives est réalisée au moyen de projets éducatifs.

51) Le projet éducatif est une unité de travail de durée variée impliquant à la fois la réflexion et l'action constructive en rapport avec l'apprentissage et aboutissant à une production concrète.

52) Les sources principales des projets éducatifs sont les divers champs d'expérience *de l'élève. Ces champs sont répertoriés dans le syllabus communicatif/expérientiel, mais ils peuvent aussi provenir du syllabus culture et du syllabus de formation langagière générale.*

53) Le choix des champs d'expérience à exploiter doit prendre en compte le niveau de maturité cognitive, affective et sociale de l'élève.

54) Dans la répartition des contenus, on tiendra compte, pour chacun des trois groupes cibles, des impératifs d'ordres personnel et pédagogique qui sous-tendent ces niveaux.

55) Les champs d'expérience retenus doivent se prêter à l'intégration de contenus en provenance de tous les autres syllabi, ce qui a pour effet de justifier ces mêmes contenus.

56) La démarche privilégiée de l'approche expérientielle comprend la phase de préparation à l'expérience, l'expérience elle-même et le retour sur l'expérience.

57) Si l'approche expérientielle constitue le point d'ancrage de la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel, elle n'est pas suffisante pour assurer, seule, une maîtrise convenable de la langue.

58) La démarche complète implique une phase de préparation langagière adéquate et un suivi permettant de consolider et d'élargir les contenus langagiers ciblés rencontrés au cours de l'expérience vécue par l'apprenant.

59) L'utilisation correcte de la langue suppose des connaissances pouvant s'approprier par l'approche analytique qui permet la reconnaissance des composantes du comportement langagier.

60) La reconnaissance des composantes du comportement langagier implique que toute analyse, toute réflexion et toute comparaison sont faites en contexte et sont justifiées par ce contexte.

61) L'approche analytique ressortit à un modèle cognitif d'apprentissage de la langue et implique l'acquisition progressive de connaissances langagières et le développement de l'habileté à les utiliser.

62) La démarche privilégiée du modèle cognitif comprend l'étape cognitive (connaissance consciente), l'étape associative et l'étape des opérations (quasi-)automatiques. Cette démarche vaut pour l'ensemble des contenus du syllabus langue de même que pour ceux des autres syllabi qui impliquent l'acquisition de connaissances.

63) Parce que les apprentissages se font de façon progressive, c'est par le réinvestissement des nouvelles connaissances dans des contextes de plus en plus complexes que l'apprenant peut assurer son progrès.

64) L'objectivation constitue la technique privilégiée de réinvestissement en faisant passer l'apprenant de l'inhabileté initiale au fonctionnement avec assistance et, ultimement, à la prise de décision personnelle.

65) Sur le plan de l'acquisition des habiletés langagières, la démarche habituelle va des habiletés réceptives aux habiletés productives.

UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION...

66) L'évaluation des diverses composantes du curriculum fait partie intégrante de toute démarche pédagogique en langue seconde.

67) Parce que l'apprentissage de la langue seconde se fait sur une longue période qui implique une évolution constante de l'apprenant, il est essentiel d'avoir recours à l'évaluation formative qui permet de suivre de près cette évolution.

68) L'évaluation sommative est également nécessaire au moins dans tous les cas où des décisions de type administratif ou personnel doivent être prises concernant l'élève.

69) Le mouvement de va-et-vient entre l'approche expérientielle et l'approche analytique a des incidences sur les modes et les contenus de l'évaluation.

70) L'évaluation du niveau de succès de la communication implique l'acceptation d'une part de subjectivité dans la correction.

71) La justesse de l'expression constitue un objet légitime d'évaluation.

72) Les attitudes ne doivent pas faire partie des critères de réussite d'un cours de français langue seconde.

73) Les tâches utilisées dans le cadre de l'évaluation doivent présenter une valeur éducative pour l'élève.

74) L'élève doit être impliqué dans le processus d'évaluation.

75) Il existe des techniques permettant de répondre aux exigences évaluatives du curriculum multidimensionnel. Plusieurs d'entre elles font l'objet de brèves présentations dans le document sur ce sujet produit par le Groupe de travail sur la recherche et l'évaluation.

DES EXIGENCES DE FORMATION...

76) Dans le contexte de la formation initiale, l'enseignant de langue seconde doit avoir une solide formation pédagogique générale, qui lui fournira les fondements permettant la relativisation des changements qui ne vont pas manquer de se produire au cours de sa carrière.

77) Le professeur de français langue seconde doit avoir une connaissance approfondie du français pour pouvoir assumer son rôle de modèle auprès de ses élèves.

78) Le professeur de français langue seconde doit posséder une solide connaissance de la culture cible pour être en mesure d'interpréter correctement les messages en fonction des dimensions sociales, esthétiques et idéologiques qui les causent. Le français ne saurait être de l'anglais traduit.

79) Au-delà de sa connaissance courante de la langue, le professeur de français langue seconde doit être aussi un spécialiste des contenus, c'est-à-dire être en mesure d'objectiver ses connaissances en langue, en culture, en expérience et en formation langagière générale. En d'autres termes, il doit connaître sa matière.

80) Le professeur de français langue seconde doit avoir une perception suffisante des processus d'apprentissage/acquisition des langues pour pouvoir interpréter correctement ce qui se passe en classe et faire les bons choix dans son enseignement.

81) Le professeur de français langue seconde doit connaître les principales stratégies d'apprentissage et les effets de leur application.

82) Le professeur de français langue seconde doit posséder de bonnes connaissances sur la nature de la communication authentique et sur sa possibilité de réalisation dans la salle de classe.

83) Le professeur de français langue seconde doit maîtriser les techniques et démarches reliées à l'approche expérientielle, à l'approche analytique et à l'objectivation.

84) Le professeur de français langue seconde doit apprendre à promouvoir la participation active de l'apprenant à tous les types d'activités et la prise en charge par ce dernier de son propre apprentissage.

85) Le professeur de français langue seconde en cours d'emploi doit disposer d'un système intégré de formation additionnelle au niveau de la commission scolaire ou du ministère pour lui permettre de combler des lacunes ressenties ou identifiées.

86) Parmi les moyens dont doit disposer le professeur de français langue seconde pour parfaire sa formation, on trouve a) les stages de formation sous la direction de formateurs initiés aux nouvelles approches, b) les stages de formation autodirigés, avec l'aide de matériel d'appoint, c) les expériences structurées de formation entre pairs, d) les programmes d'échanges et e) les bourses de séjour prolongé en milieu francophone.

87) Il va sans dire, enfin, que l'aide à la formation inclut, de toute nécessité, la disponibilité de matériel scolaire pertinent et efficace, y compris du matériel de référence.

DES ASPECTS PLUS GÉNÉRAUX...

88) Pour des raisons de plusieurs ordres, il n'était pas du mandat de l'Étude de proposer des objectifs de performance en français langue seconde. Il appartient aux provinces qui désireraient s'inscrire dans le courant de pensée pédagogique développé par l'Étude de se donner de tels objectifs.

89) Tous les efforts devraient être faits pour que tous les élèves des programmes de français de base en viennent à être exposés à cette matière à raison de 40 minutes par jour depuis la quatrième jusqu'à la douzième année inclusivement.

90) Les nombreuses occasions de mise en commun des connaissances et des réalisations suscitées par l'Étude ont montré l'opportunité de créer un mécanisme permettant aux intervenants provinciaux dans les programmes de français de base de se réunir périodiquement pour continuer ces échanges.

91) L'Étude a donné lieu à la production de matériel pédagogique qui veut illustrer plusieurs des dimensions traitées dans ces lignes. Ces exemples s'appliquent respectivement aux élèves de niveau de 6e, de 8e et de 10e année.

92) Les travaux de l'Étude ont amené un certain nombre d'organismes à préparer du matériel basé sur l'un ou l'autre des aspects développés par les chercheurs en cours de route. Le matériel déjà publié inclut la série « Pour tout dire » produite par l'Office national du film du Canada.

Chapitre

1

LE CURRICULUM MULTIDIMENSIONNEL

Le concept de « curriculum multidimensionnel » proposé par Stern (1983) s'est concrétisé suite à une réunion d'experts tenue à Boston en 1980 à la demande de l'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Lors de cette rencontre, cinq spécialistes et deux répondants avaient présenté des points de vue sur ce qui devait constituer, selon eux, les priorités professionnelles en enseignement/apprentissage des langues pour les années quatre-vingt, points de vue que Stern a par la suite regroupés et formulés sous le nom de curriculum multidimensionnel.

Par curriculum, il faut entendre ici l'ensemble des contenus, des objectifs et des méthodologies que l'on retrouvera dans l'enseignement de la langue seconde. Les composantes de ce curriculum multidimensionnel font l'objet de syllabi distincts, c'est-à-dire de descriptions de contenus organisées de façon graduée. C'est ainsi que le curriculum multidimensionnel de français langue seconde sera constitué d'un syllabus langue, d'un syllabus d'activités communicatives, d'un syllabus culture et d'un syllabus de formation langagière générale.

L'idée du curriculum multidimensionnel est le produit de la réflexion et de la recherche des vingt-cinq dernières années. De façon plus spécifique, il faut d'abord retenir la prise de conscience progressive vers la fin des années soixante-dix : le problème principal n'était pas le « comment » de l'enseignement de la langue (la méthode d'enseignement) mais bien le

« pourquoi » et le « quoi » (les objectifs et le contenu).

En outre, on a pu observer une conviction croissante de la valeur de situations et de contenus pertinents pour l'apprenant. Cette conviction résulte, d'une part, de la recherche sur l'enseignement de la langue fait dans le cadre de situations de communication véritables et, de l'autre, de pratiques comme les programmes d'échange.

Enfin, l'idée d'une approche multiple est celle qui semble correspondre le mieux à ce qui est maintenant connu de la langue et de sa complexité, laquelle provient non seulement du système linguistique lui-même, mais aussi du contexte social dans lequel il est utilisé et de son imbrication avec la culture des usagers. Et si la psychologie de l'apprentissage des langues reconnaît des ressemblances entre l'acquisition de la langue maternelle, l'apprentissage de la langue seconde dans des environnements naturels et celui dans la salle de classe, il apparaît souhaitable que le curriculum reflète ces caractéristiques de l'apprentissage de la langue.

Cela dit, l'élaboration des quatre syllabi présente des défis importants puisqu'il faudra explorer des dimensions encore passablement inconnues ou mal définies dans le domaine de l'enseignement des langues. Il conviendra donc de procéder par approximations successives, l'expérience acquise à chaque étape devant servir à l'amélioration de chacune de ces approximations. En outre, il faudra s'assurer qu'en abordant la langue sous plusieurs angles, l'étude de chacun de ces derniers facilitera celle de tous les autres de telle sorte que la variable temps ne constituera pas un empêchement à l'application d'un curriculum multidimensionnel dans la classe de français.

Résultats des travaux de l'étude

Six ans après ces prises de position de Stern, les résultats des travaux de l'Étude montrent la justesse de sa réflexion sur les principaux besoins en didactique des langues. La consultation de très nombreux auteurs par les chercheurs de l'Étude permet de constater qu'il est maintenant généralement acquis que l'enseignement/apprentissage de la langue doit être motivé, c'est-à-dire avoir des justifications qui prennent leurs sources dans l'apprenant et son environnement. Les questions du « pourquoi » et du « quoi » se trouvent dès lors clairement posées.

Du même souffle, cependant, il faut dire que le « comment » ne saurait être évacué au profit des deux autres questions. La venue de l'approche communicative, ou mieux, des approches communicatives et du chaos pédagogique qu'elles ont souvent engendré, a clairement fait la démonstration des liens étroits qui doivent exister entre chacune de ces trois composantes de la didactique des langues. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point, en particulier dans le cadre du chapitre sur le syllabus communicatif/expérientiel. Cela dit, nos observations

et nos essais en classe nous ont montré qu'il était raisonnable de croire que l'enseignement/apprentissage de la langue seconde devait passer par l'expérience de l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication.

Une des raisons fondamentales de cette démarche est la complexité du sujet à l'étude. Les travaux récents dans le domaine des sciences du langage montrent bien, tant par la diversité de leurs orientations (sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours, sémantique, psycholinguistique, etc.) que par le caractère laborieux de leurs études jusqu'à quel point la langue est difficile à saisir. Une conclusion tend à découler d'une telle observation : la complexité de la langue fait que son étude se doit d'être abordée sous plusieurs angles à la fois afin que deviennent progressivement claires pour l'apprenant les relations entre les diverses composantes de ce moyen complexe de communication.

Les angles dont il vient d'être question, l'Étude les a regroupés en quatre syllabi : 1) langue, 2) communicatif/expérientiel, 3) culture, 4) formation langagière générale. Les chapitres qui suivent examinent plus en profondeur chacun de ces syllabi à tour de rôle. Qu'il nous suffise donc d'indiquer ici que les analyses poussées de chacun de ces domaines ont permis de faire ressortir les particularités de chacun tout en laissant clairement voir les relations étroites qui les unissent, ce qui tend à montrer qu'il s'agit bien de composantes fondamentales de la langue définie comme moyen de communication. Ce sont d'ailleurs ces points de convergence qui doivent permettre d'intégrer ces contenus, en apparence passablement diversifiés, en un curriculum et des ensembles pédagogiques cohérents.

L'examen du matériel présentement utilisé dans les écoles du pays pour l'enseignement du français langue seconde montre bien que la tendance décelée par Stern vers une certaine unidimensionnalité du curriculum se perpétue. La méthode structurale est encore en usage dans un nombre important d'endroits et il faut bien reconnaître que là où du matériel plus récent est utilisé, plusieurs des outils pédagogiques qui se réclament du communicatif font un usage abusif du terme puisque, pour ne reprendre que les situations les plus fréquentes, la langue y est encore souvent enseignée soit hors contexte, soit dans des contextes non signifiants pour les apprenants. Or dans la lutte incessante pour des minutes de temps de classe allouées à telle ou telle matière, il est essentiel que l'enseignement de la langue contribue à part entière à l'effort de formation de l'élève en lui assurant la plus grande variété possible d'occasions de s'enrichir comme personne au contact de sa deuxième langue. Nous pensons qu'en ce moment, cette assurance doit passer par l'implantation progressive d'une forme de curriculum multidimensionnel dans les écoles.

Ce document de même que tous les autres produits par l'Étude, bien que constituant des efforts importants vers l'élaboration d'un tel curriculum, ne constituent que la première des approximations successives prévues par Stern. Il y a donc lieu de les consulter en gardant

cette remarque en tête. Cela dit, ils présentent le fruit de très nombreuses heures de réflexion et de discussion et constituent une illustration cohérente à la fois du modèle curriculaire proposé par Stern et de son applicabilité dans les programmes réguliers. C'est à ce titre qu'ils sont soumis à l'examen des divers intervenants dans les programmes de français de base.

1/ Les objectifs généraux du programme de français de base doivent être l'apprentissage du français comme moyen de communication et la contribution à la formation générale de l'élève.

2/ L'atteinte de ces objectifs peut être grandement facilitée par la mise en œuvre d'un curriculum multidimensionnel.

3/ Pour respecter la complexité du langage, le curriculum multidimensionnel doit comprendre au moins quatre composantes : un syllabus langue, un syllabus communicatif/expérientiel, un syllabus culture et un syllabus de formation langagière générale.

Chapitre

2

LE SYLLABUS LANGUE

Dans l'optique de Stern, le syllabus langue est celui où la langue est considérée comme objet d'étude et de pratique. C'est celui qui correspond le plus près au contenu traditionnel de l'enseignement de la langue. Cependant, ces contenus traditionnels ne sont plus suffisants car un syllabus langue doit maintenant tenir compte des développements récents dans l'étude du langage. Cela implique la prise en compte de l'emploi (« use » dans la terminologie de Widdowson) aussi bien que de l'usage (« usage » chez Widdowson) avec, comme conséquence, l'inclusion des actes de parole, du discours, des notions et des fonctions dans les contenus d'étude et de pratique. Dans cette optique, le syllabus langue doit passer d'une orientation structurale, par exemple, vers une orientation fonctionnelle avec des contenus provenant des analyses sémantique, pragmatique et sociolinguistique du langage. Cela ne signifie pas pour autant la disparition des catégories grammaticales, mais plutôt leur présentation de façon plus naturelle dans une gradation cyclique correspondant aux besoins des apprenants.

La difficulté semble donc double : d'une part, comment faire justice à la fois au contenu structural et au contenu fonctionnel et comment les intégrer l'un dans l'autre; d'autre part, comment réaliser les économies nécessaires pour que ce nouveau syllabus élargi ne croisse pas hors de proportion. Il faut bien se rendre compte, en effet, que placé dans le contexte du curriculum multidimensionnel, l'ampleur du syllabus langue doit être diminuée, non pas

augmentée. Il existe des éléments de solution chez un certain nombre d'auteurs: Allen propose un curriculum à convergence variable, Valdman suggère une gradation cyclique soigneusement planifiée alors que les Britanniques parlent plutôt d'une présentation basée sur des niveaux de maîtrise exprimés en termes d'actes de parole concrets. Il ne s'agit donc pas de repartir à zéro, ce qui donne à penser que le syllabus langue à la fois élargi et économique n'est pas une impossibilité.

Stern sera amené à conclure sa discussion sur la nature du syllabus langue comme suit :1) le syllabus langue est nécessaire pour toute forme d'enseignement de la langue ; 2) un tel syllabus doit contenir des éléments structuraux et fonctionnels (en d'autres termes, un syllabus constitué uniquement de formes grammaticales et de vocabulaire est inadéquat tout comme le serait le syllabus qui les ignorerait); 3) un syllabus structural-fonctionnel pourra probablement le mieux être établi en travaillant à partir de niveaux de maîtrise préétablis quant aux sujets, aux situations et aux habiletés (mais la seule liste des sujets, situations et habiletés ne constitue pas un syllabus adéquat, bien qu'il s'agisse d'un pas nécessaire dans cette direction).

Sur le plan de l'approche pédagogique souhaitable pour un tel syllabus, c'est l'approche analytique qu'il faut privilégier, cette approche étant celle qui permet l'examen et la réflexion sur les faits de langue et la compréhension progressive du fonctionnement du code linguistique. Cela ne signifie cependant pas que l'approche analytique soit la seule qui doive être employée pour enseigner la langue, car cette dernière ne se laisse pas cerner par la seule analyse linguistique. Nous aurons l'occasion de revenir sur la position de Stern au sujet de la pluralité des approches lors de la présentation de la justification théorique du syllabus communicatif/expérientiel au prochain chapitre.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

L'enseignement/apprentissage de la langue met maintenant l'accent sur la capacité de communiquer dans des situations naturelles d'emploi de la langue. Cette introduction de la dimension communicative a eu pour effet, en enseignement des langues, un éloignement progressif de l'utilisation des résultats de l'analyse formelle du langage telle que pratiquée par la linguistique au profit de l'analyse fonctionnelle du langage qui examine celui-ci comme une forme de communication.

Mais que faut-il entendre lorsque l'on parle de communication langagière? Les travaux des membres du syllabus langue ont permis de faire ressortir un certain nombre de caractéristiques notées par différents auteurs. Retenons ici celles proposées par Canale (1983) et par Akmajan, Demers et Harnish (1986). Pour Canale, la communication présente les caractéristiques suivantes :

1) elle est une forme d'interaction sociale;

2) elle comporte un niveau élevé d'imprévisibilité et de créativité autant au niveau de la forme que du message;

3) elle se déroule dans des contextes discursifs et socioculturels qui en contraignent l'utilisation, tout en fournissant des indices sur l'interprétation qu'il faut donner aux énoncés;

4) elle est limitée par des conditions telles que la capacité de mémoire et la fatigue des interlocuteurs;

5) elle est toujours orientée vers l'atteinte d'un but comme, par exemple, persuader ou promettre;

6) elle implique l'utilisation d'un langage dit authentique;

7) elle réussit lorsque le message est compris par l'interlocuteur.

Pour Akmajan, Demers et Harnish, la communication se décrit à partir de la pragmatique. Les principales étapes du processus sont les suivantes :

1) au niveau du locuteur, le problème qui est posé est celui d'amener son interlocuteur à percevoir son intention de communication:

2) le locuteur doit donc savoir choisir une façon de s'exprimer qui simplifiera la tâche de son interlocuteur en tenant compte du contexte où la communication se fait;

3) quant à l'interlocuteur, son problème est de saisir correctement l'intention de communication du locuteur en se basant sur les mots choisis et sur le contexte de l'énoncé.

Il n'est pas nécessaire de s'étendre ici sur l'interprétation de ce qui précède, ces contenus et d'autres étant déjà examinés dans le texte du syllabus langue. Il devrait cependant déjà ressortir clairement que la communication constitue un phénomène complexe et que son enseignement dans le contexte de la langue seconde présente un défi de taille. Heureusement, les travaux sur l'étude du langage commencent à fournir des éléments de solution qui peuvent être intégrés dans un contenu linguistique.

Dans son document de base, Stern confiait au syllabus langue la responsibilité de faire le point sur des domaines en apparence aussi diversifiés que la pragmatique, la sociolinguistique, l'ethnologie de la communication, l'analyse du discours et la sémantique, et de déterminer quelles pourraient être leurs contributions à ce syllabus. Il est d'abord clairement ressorti que l'objet de chacune de ces disciplines, qui sont toutes encore jeunes, ne faisait pas consensus car on y retrouvait beaucoup de recoupements. Qu'il suffise de mentionner l'apparition de la notion d'acte de parole avec des sens différents dans chacune d'elles pour illustrer la difficulté de l'entreprise. Cela dit, les membres de ce syllabus ont pu observer plusieurs

points de convergence et de divergence qui s'avéreraient utiles tant pour leur réflexion que dans le travail d'établissement de leur syllabus. En tenant compte des dimensions linguistique et communicative de l'enseignement de la langue comme moyen de communication, on peut dès lors déjà indiquer que, sur le plan général des contenus,

4/ Le syllabus langue présente un inventaire des unités de langue que l'élève doit acquérir pour pouvoir communiquer en français dans des situations naturelles.

Communiquer en français, c'est, d'une part, utiliser des formes linguistiques correctes. Il y a donc lieu, dans le cadre d'un syllabus langue, de retrouver des unités phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques dont la connaissance et la pratique mènent à une utilisation acceptable du code linguistique. Cette dimension de l'enseignement de la langue est relativement bien connue et fait partie de la pratique pédagogique de tous les enseignants qui sont conscients de la nécessité qu'il y a pour la bonne communication de connaître les règles de l'usage de la langue, usage étant pris ici dans le sens proposé par Widdowson. Nous revenons sur ce sujet un peu plus loin.

Communiquer en français, c'est aussi, d'autre part, respecter les règles qui régissent l'emploi de la langue. Nous utilisons ici emploi dans le sens de « use » proposé par Widdowson. Or les règles d'emploi dépassent largement le niveau du code pour atteindre celui du contexte dans lequel l'énoncé (ou la suite d'énoncés) est employé.

Ainsi, de tous les domaines mentionnés plus haut comme faisant partie de ce que le syllabus langue devrait examiner, seule la sémantique limite son étude au sens des propositions établi à partir de l'état de choses qu'elles représentent et donc, en elles-mêmes. Dans tous les autres cas, on retrouve sous une forme ou l'autre l'étude des rapports entre les formes linguistiques et le contexte et ce, tant au niveau de la phrase qu'à celui du discours (celui de l'enchaînement des énoncés). On peut déjà reconnaître le besoin qu'il y aura d'introduire dans le syllabus langagier à la fois la dimension de l'étude de la langue comme système et celle de l'étude de ce système dans ses contextes, c'est-à-dire lorsqu'il est utilisé pour communiquer.

La reconnaissance de l'importance des rapports entre la forme et le contexte est fondamentale pour qui veut donner une dimension communicative à son enseignement. La sémantique nous enseigne qu'un énoncé comme « J'ai payé 20 $ » a une signification de base qui dépend en bonne partie de celle de chacun des mots de l'énoncé. Mais cette forme, comme la très grande majorité des formes linguistique, n'est pas utilisée que dans un seul contexte qui pourrait être celui de la réponse à une demande d'information. Par exemple, elle peut permettre la formulation d'une plainte là où ce prix est estimé cher, celle de la colère là où

on apprend que son copain a payé 10 $, celle de la satisfaction là où l'autre aura payé 30 $, et ainsi de suite. C'est là, et il importe de le reconnaître, que se situe la limite d'une approche structurale qui se contente d'enseigner des formes qui, parce qu'enseignées dans des contextes uniques, prennent des significations uniques. Or comme il est inimaginable d'enseigner, sans mentionner d'apprendre, toutes les formes correspondant à toutes les situations, on se retrouve dans un cul-de-sac. Une démarche qui prend en compte les contextes fait éclater cette perception de l'énoncé-étiquette pour le faire comprendre comme il est vraiment, c'est-à-dire pouvant avoir plusieurs fonctions qui sont régies par les règles d'emploi. C'est pourquoi on dira que

5/ L'objectif de communication implique que les contenus du syllabus langue tiennent compte à la fois de l'emploi et de l'usage.

Nous avons noté plus haut, en passant, que les contenus relatifs à l'usage devaient faire partie d'un syllabus langue. Il n'est peut-être pas inutile de nous arrêter un peu sur ce sujet. La première question qui vient à l'esprit de plusieurs lorsqu'il est question de communication langagière est justement celle de la place du code dans l'acquisition de tout le processus. Il existe, en effet, des exemples de communication où la connaissance du code est nulle ou, au mieux, minimale. Il est possible, par exemple, que j'entre dans un restaurant anglais, que je dise le mot « hungry » et que, si je fais la démonstration que je puis payer, je me voie servir quelque chose. Même possibilité si je pointe un item au menu. Je puis également inviter quelqu'un d'un geste, d'un regard. Dans des cas de ce type, il est clair qu'il y a communication puisque l'action posée par moi résulte en une réponse adéquate par quelqu'un de mon environnement du moment. Mais il devrait être tout aussi clair que ce mode de communication est extrêmement limité et qu'il n'est adaptable qu'au niveau le plus rudimentaire des échanges entre les personnes.

Dès que l'utilisateur de la langue ressent le besoin d'un niveau de communication plus complexe, la question de la précision du code entre en compte. De fait, plus les besoins de communication sont raffinés, plus les besoins de précision dans l'emploi du code le deviennent. Il y a donc une relation étroite entre la qualité de la communication et celle du code. Cette qualité se situe à la fois au niveau des sons de la langue, à celui de son lexique et à celui de sa grammaire.

Il ne semble pas nécessaire de faire la démonstration du besoin de la capacité d'utiliser convenablement le système phonologique de la langue cible. Pourtant, un examen détaillé de matériel didactique récent réalisé dans le cadre d'un de nos séminaires montre que la place de cet enseignement n'est pas du tout évidente. Le danger qu'il y a à ne pas travailler le système des sons et des suprasegmentaux est celui de la fossilisation des mauvaises

habitudes de prononciation.

Ce qui étonne encore plus, cependant, est l'absence presque systématique dans ce même matériel de toute pédagogie véritable permettant l'enseignement du vocabulaire. Il est en effet très difficile d'imaginer une communication un tant soit peu complexe sans que les interlocuteurs possèdent le bagage lexical pour transmettre leurs concepts. Même s'il est probable, comme le souligne Galisson, que le vocabulaire est quelque chose de très individuel, cela ne saurait justifier l'absence d'une pédagogie du vocabulaire. Nous verrons plus loin que le vocabulaire constitue le moyen privilégié de la préparation à l'expérience en langue seconde. Nous nous contenterons donc, pour le moment, d'en postuler le besoin.

La question de la place de la grammaire dans une approche orientée vers la communication est objet de controverse depuis quelques années. Certains ont pensé que le contact répété avec la langue serait suffisant pour permettre à l'apprenant de développer sa propre grammaire puisque la chose se produisait dans les situations d'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel. Deux remarques s'imposent à ce sujet. D'abord, si l'approche communicative doit déboucher sur l'emploi de la langue dans des situations réelles de communication en classe, il reste que ces situations ne peuvent s'y retrouver qu'en nombre relativement limité, étant données les contraintes temporelles de cet environnement. Pour la même raison de temps rationné, et c'est là notre deuxième remarque, celui qui est imparti à l'apprentissage de la langue seconde doit être utilisé d'une manière aussi efficace que possible et la démonstration de l'efficacité de la technique essai et erreur en situation de temps contrôlé est loin d'avoir été faite. L'examen de la langue et la réflexion sur son fonctionnement constituent, selon nous, une façon efficace d'atteindre économiquement un niveau utile de connaissance du code. Cela ne signifie pas, cependant, qu'il faille être satisfait du type de grammaire encore utilisé dans les cours de langue où les règles, augmentées de quelques exemples et exceptions, sont apprises pour elles-mêmes. Mais une grammaire pédagogique, c'est-à-dire une grammaire dont le contenu est motivé par les besoins de la communication, a un rôle fondamental à jouer dans l'acquisition éventuelle de l'habileté à communiquer à un niveau raisonnablement élevé de raffinement. Pour ces raisons, nous dirons donc que

6/ Les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire. C'est le code linguistique.

Dans le cadre de la présentation de notre conclusion sur la nécessité de tenir compte à la fois de l'usage et de l'emploi, nous avons eu l'occasion de mentionner que l'utilisation de la langue à des fins communicatives devait dépasser le niveau de l'usage de la langue pour atteindre celui de son utilisation en contexte, celui de ses règles d'emploi. Quand nous

mentionnons à la conclusion précédente que les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire, il devrait être évident qu'il reste une lacune importante à combler entre l'usage et l'emploi. Cependant, il est apparu nécessaire de bien mettre en évidence la place du code dans l'apprentissage de la langue afin que la démarche que nous allons finalement privilégier ne puisse pas donner à penser que nous souhaitons en faire l'impasse sans oser le dire. Cette position étant maintenant clairement établie, il convient de dire que

7/ La maîtrise du code est essentielle mais non suffisante à la communication.

Non suffisante, on le sait, parce qu'elle ne permet pas d'atteindre les règles d'emploi de la langue. Et si l'on connaît assez bien les contenus relatifs à l'usage, il n'en va pas nécessairement de même pour ceux relatifs à l'emploi. C'est que la réflexion sur ce sujet dans l'optique de l'enseignement de la langue seconde ne remonte guère qu'à une quinzaine d'années et que plusieurs données restent encore à préciser. Cela dit, le domaine ne se trouve pas complètement démuni.

Une première direction de la réflexion qui s'est avérée très utile pour une meilleure compréhension de l'emploi est celle qui a été adoptée dans les travaux du Conseil de l'Europe. Partant de la prémisse que la langue sert à communiquer, des chercheurs ont voulu examiner l'idée que la langue pourrait être analysée en termes des fonctions que les énoncés pouvaient prendre lors d'un acte de communication. Par exemple, un énoncé peut constituer une demande d'information, une demande de permission, un refus de permission, une expression de sentiment, etc. Décrire la langue dans de tels termes devait permettre de délimiter les contenus à enseigner à un groupe donné d'apprenants en établissant des rapports étroits entre les besoins des membres du groupe et les fonctions qui devaient leur permettre de satisfaire ces besoins. Il ne restait alors qu'à déterminer, parmi toutes les réalisations langagières possibles de telle fonction donnée, quelles étaient celles qui cadraient bien avec les membres du groupe d'apprenants.

Mais l'étude de la communication a aussi montré que la communication ne se faisait pas en petites unités détachées et que l'apprentissage de successions de phrases ne menait pas nécessairement à l'habileté à communiquer. De tels questionnements ont mené à l'examen de ce qu'on est maintenant convenu d'appeler le discours, c'est-à-dire des unités de communication plus vastes que la phrase. Les travaux des membres du groupe travaillant sur le syllabus langue ont permis de conclure qu'il fallait retenir ces deux grandes catégories de contenus. Nous dirons donc que

8/ Les contenus relatifs à l'emploi comprennent des fonctions et leurs réalisations et des unités discursives.

Les fonctions de l'énoncé permettent de décrire des intentions de communication. L'intention de communication du locuteur et son interprétation par l'interlocuteur constituent, avec la connaissance du contexte, les fondements de la communication verbale. On l'a déjà mentionné, un énoncé, en soi, possède une signification relativement neutre qui lui est surtout donnée par le sens des unités lexicales qui le composent. « Il fait chaud » est un énoncé qui transmet de l'information. Il est bien possible, cependant, que, dans des circonstances où l'information est déjà connue, le même énoncé soit utilisé par le locuteur pour faire une suggestion, voire même donner l'ordre de mettre l'appareil de climatisation en marche. Dans de telles circonstances, il est essentiel, tant pour le locuteur que pour son interlocuteur, de reconnaître l'intention de communication que cet énoncé recouvre, faute de quoi la communication rate.

L'intention de communication peut être plus ou moins facile à reconnaître selon le niveau d'habileté dans l'utilisation de la langue et les besoins ressentis par le locuteur. L'énoncé utilisé pour donner de l'information ne présente pas le même niveau de difficulté que lorsqu'il est utilisé de façon ludique ou de façon ironique. Les contenus prévus au syllabus langue doivent tenir compte de cet état de fait quand vient le temps de déterminer ce qui est adapté ou non au niveau des apprenants.

Pour des raisons de cet ordre, il n'est pas suffisant pour un syllabus langue de déterminer quelles sont les intentions de communication qui devraient faire partie du programme d'études d'un niveau donné. Il est également nécessaire de spécifier quelles sont les réalisations langagières qui doivent être objet d'enseignement. Il ne serait pas réaliste, par exemple, d'inscrire au programme de l'élémentaire des réalisations langagières complexes qui ne sont jamais utilisées par des jeunes de ce niveau. En outre, l'apparition des illustrations des intentions de communication dans le syllabus peut également servir de référence au professeur quand il a besoin de prendre des décisions sur telle réalisation imprévue qui se présente au hasard d'un document authentique ou d'un besoin spécifique en classe.

Enfin, on y a fait allusion plus haut, les réalisations qui illustrent les intentions de communication doivent nécessairement être présentées en contexte, car c'est là qu'elles prennent leur véritable signification. On dira donc que

9/ Les fonctions décrivent les intentions de communication du locuteur tandis que leurs réalisations les illustrent en contexte. Cette analyse se situe au niveau de la phrase.

Dépasser le niveau de l'énoncé a aussi des incidences sur le contenu même des énoncés. Par exemple,

- Quand est-ce que papa va réparer ma bicyclette?
- Il va faire ça demain.

En observant la réponse à la question, il est facile de se rendre compte que deux des unités de cette réponse n'ont de signification véritable que parce qu'il y a déjà eu une question. « Il » remplace « papa » tandis que « ça » remplace « réparer ma bicyclette ». Cet emploi des pronoms pour remplacer des unités qui précèdent, l'anaphore, ne se retrouve que dans des situations où la communication dépasse le niveau de la phrase et doit donc être enseigné comme tel.

Enfin, dépasser le niveau de la phrase dans l'analyse du discours signifie également examiner le fonctionnement de la communication pour établir les règles qui le régissent. Dans sa langue maternelle, l'individu sait intuitivement quelles sont les marques du discours qui indiquent que la personne veut garder son tour de parole, veut céder la parole, veut reprendre la parole, etc. Le jeu des intonations et des pauses de même que l'observation de tous les comportements non verbaux relatifs à cette question deviennent donc ainsi une partie intégrale de ce que l'apprenant doit connaître sur le plan de la langue.

Il est facile de voir comment ces types d'unités discursives sont nécessaires à la communication réussie.

10/ Les unités discursives sont celles qui permettent de dépasser le niveau de la phrase pour tenir compte de ce qui se passe dans les enchaînements que constitue le discours.

Les contenus relatifs à l'emploi dont il vient d'être question de même que ceux relatifs à l'usage discutés auparavant ne possèdent pas véritablement de valeur communicative en eux-mêmes. C'est le contexte qui leur donne cette valeur. Cela implique donc, non seulement sur le plan de la description des contenus dont il vient d'être question mais également sur celui de leur enseignement, un effort constant de contextualisation.

Mettre en contexte signifie d'abord tenir compte des interlocuteurs. Par exemple, le statut des personnes les unes par rapport aux autres a une incidence sur les messages qui sont formulés. Cette incidence se traduit au niveau des contenus du message, à celui des registres de langue utilisés, voire même à celui de l'opportunité de formuler un message. Entre deux amis, la question « As-tu vu mon épouse? » est normale et risque de produire une réponse acceptable. Avec un étranger, il faudrait plutôt fournir une description si l'on souhaite obtenir une réponse satisfaisante. On peut dire « Fais donc attention! » à son fils qui vient

de nous bousculer mais on dira plutôt « Excusez-moi, je ne vous avais pas vu » à son patron dans les mêmes circonstances. Et le membre nouvellement arrivé du corps professoral va probablement choisir de ne pas aller parler de ses peines de cœur à son directeur.

Mettre en contexte, c'est aussi tenir compte du sujet de la communication. On ne formule pas un reproche de la même façon qu'un compliment. On ne dit pas ses émotions comme on donne un renseignement au coin de la rue. On ne parle pas de sujets compliqués comme on le fait pour des sujets connus de tous. Le sujet de la communication peut donc avoir une incidence sur la langue qui sera utilisée.

Enfin, mettre en contexte, c'est tenir compte de ce qui pourrait être appelé le cadre général de la communication. La raison de la communication, le but de l'échange, joue un rôle sur la forme de son contenu. Une demande de renseignement formulée comme un ordre n'est généralement pas acceptable et va résulter en un bris de communication. Il y a aussi le lieu physique de la communication qui peut entrer en jeu. Les conversations au restaurant et à l'église sont très différentes, tant dans leurs sujets que dans leurs formes. On dira donc que

11/ L'enseignement de tous les contenus du syllabus langue doit se faire en contexte, c'est-à-dire en tenant compte à la fois des interlocuteurs, du sujet traité et du cadre de la communication.

Si on s'arrête à penser à l'intégration des contenus du syllabus langue dans ceux des trois autres syllabi dans l'optique de la contextualisation dont il vient d'être question, on peut voir comment il peut paraître souhaitable que les contextes nécessaires à la présentation du syllabus langue proviennent en fait des trois autres syllabi. C'est exactement la position qui est prise par les membres de ce syllabus. Les thèmes des messages ou, en d'autres termes, ce sur quoi porte la communication doivent être tirés des autres syllabi et, en particulier, du syllabus communicatif/expérientiel. Ces thèmes, tout comme les contenus langagiers, ayant été pensés en fonction du niveau de développement des élèves, il est facile d'établir les liens nécessaires à une bonne intégration, les contenus du syllabus langue fournissant les unités qui permettront de traiter de ces thèmes dans la langue seconde. On peut donc dire que

12/ Le syllabus langue trouve ses contextes dans les trois autres syllabi, en particulier dans le syllabus communicatif/expérientiel.

Cela dit, il importe de conclure ce chapitre en précisant à nouveau la place de la langue dans l'ensemble de la démarche. Reprenons pour ce faire l'essentiel du texte qui se trouve dans le syllabus à ce sujet. D'abord, le syllabus langue énumère les unités auxquelles les élèves doivent être exposés et donne des indications par le biais d'objectifs spécifiques sur celles

devant donner lieu à un enseignement systématique. Ensuite, il met l'accent sur la justesse de l'expression. En outre, il fait valoir la nécessité d'expliciter les rapports entre forme et fonction. Il propose enfin d'amener l'élève à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. De tels objectifs impliquent le recours à des moyens pédagogiques particuliers à ce syllabus. Dans ce sens, la seule exposition au langage dans le cadre d'activités expérientielles ne saurait suffire. C'est pourquoi, tout en reconnaissant la primauté du message sur la forme dans une approche axée sur la communication, le syllabus langue, par son existence même, implique du travail analytique sur le code.

13/ L'enseignement de la langue comme moyen de communication implique la primauté du message sur la forme. Il y a cependant entre la précision du message et celle de la forme une relation étroite que la pédagogie doit respecter.

De fait, langue et environnement communicatif gagnent à être aussi complètement intégrés que possible si les deux doivent être maîtrisés.

Chapitre

3

LE SYLLABUS COMMUNICATIF/ EXPÉRIENTIEL

Dans le texte qui a servi de base théorique à l'Étude, Stern nomme ce syllabus « communicatif ». Ce n'est que plus tard au cours des travaux que viendra l'appellation syllabus communicatif/expérientiel. Nous reviendrons sur cette distinction dans la partie sur les résultats des travaux de l'Étude tout en gardant, pour le moment, la terminologie de Stern dans la présente partie du chapitre.

L'introduction d'un syllabus communicatif signifie un changement d'optique face à l'enseignement/apprentissage de la langue par rapport à celle qui prévalait dans le syllabus langue. L'élève n'examine plus la langue pour en déceler progressivement le fonctionnement. Il se retrouve plutôt dans la situation où il doit employer la langue à une fin déterminée et où il se trouve impliqué, directement ou indirectement, dans la vie de ceux qui utilisent sa langue cible. À défaut de pouvoir vivre dans la communauté linguistique impliquée, l'élève doit avoir la possibilité de se voir offrir des sujets enrichissants du point de vue éducatif et des contenus véritablement pertinents pour lui comme personne.

Le principe sous-jacent au syllabus communicatif est en application depuis des siècles. Ce qui est plus nouveau ici, c'est que la portion communicative de l'apprentissage de la langue ne doit pas constituer une récompense pour ceux qui ont bien réussi à passer par les étapes de l'apprentissage du code ni ne devrait être retardée jusqu'à la connaissance satisfaisante

de ce dernier. Le syllabus communicatif doit mener l'élève vers l'acquisition de stratégies de communication, vers des moyens de se tirer d'affaire même en ne possédant pas très bien la langue. Et Stern de continuer :

> Pour transformer cette idée en un syllabus, l'élaborateur de curriculum doit disposer d'un inventaire d'activités communicatives qui impliquent véritablement l'apprenant dans la communication. À partir de cet inventaire, nous pouvons développer un syllabus expérientiel/participatif qui complète le syllabus langue et le syllabus culture.

Pour Stern, la frontière entre le syllabus langue et le syllabus communicatif est une question d'accent. Si, dans le cadre d'une activité, l'accent est mis sur la langue, l'activité appartient au syllabus langue. Si, par contre, l'accent porte sur l'activité elle-même, alors il s'agit d'une activité communicative. Il n'importe même pas que l'on s'arrête à des questions de langue en cours de route : si cela est fait dans le cadre de l'activité, alors l'ensemble doit être considéré comme communicatif dans le sens de ce syllabus.

Stern termine sa justification théorique du syllabus communicatif en proposant un classement d'activités communicatives allant de la plus à la moins communicative :

1. Expériences sur le terrain

   1.1 Contacts avec l'environnement de la langue seconde par a) les voyages, b) la résidence, c) les programmes d'échange, d) le travail ou l'étude dans le milieu de la langue seconde et e) la correspondance.

   1.2 Artifices créant un environnement de langue seconde comme a) l'immersion totale ou partielle, b) la matière scolaire enseignée dans la langue seconde, c) l'école de langue, d) la résidence de langue seconde (avec engagement de n'utiliser que cette langue) et e) les jours, les week-ends ou les camps de langue seconde.

2. Création de situations communicatives dans le cadre de la classe de langue seconde (Krumm 1980)

   2.1 Les échanges routiniers ou de gestion de la classe en langue seconde.
   2.2 Les communications dans la classe de langue seconde en langue seconde (soit toujours, soit à des moments prédéterminés).
   2.3 Invitations de locuteurs natifs, échanges d'étudiants, visiteurs.
   2.4 Situations, sujets et activités présentés à l'aide de livres, de modules ou en combinant plusieurs médias avec accent sur la situation, le sujet et l'activité (la langue est un instrument par rapport au sujet).

2.5 Accent sur les relations humaines dans la classe de langue: création d'un climat social interactif au moyen d'échanges interpersonnels (Moskowitz 1978).

2.6 Activités communicatives *ad hoc* : simulations, jeux de rôle, discussions en groupe, études de cas, jeux communicatifs.

On aura constaté qu'à mesure que la liste s'allonge, il devient plus difficile de déterminer ce qui appartient au communicatif et ce qui appartient à la langue. Ce qui importe, c'est que l'apprenant ait la possibilité d'employer la langue seconde comme locuteur et comme auditeur dans des situations réelles de communication. Dans de tels cas, on se trouve vraiment du côté du syllabus communicatif. Et Stern de terminer sa présentation en faisant remarquer qu'il existe peu d'expériences empiriques à ce sujet et que les références sont encore rares.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

Dès le début des travaux, il est apparu que le nom de syllabus communicatif proposé par Stern créait difficulté vu la polysémie du terme communicatif. Il fut donc décidé de préciser l'orientation du syllabus en ajoutant la dimension de l'expérience au terme communicatif.

L'introduction d'un syllabus communicatif/expérientiel dans un curriculum multidimensionnel résulte du besoin ressenti de faire acquérir des habiletés communicatives à l'élève en lui faisant faire des choses avec la langue plutôt qu'en le faisant réfléchir sur cette dernière. Dans ce syllabus, la langue sert de moyen pour atteindre une fin éducative autre qu'elle-même. C'est donc une forme du principe de l'immersion qui est sous-jacente au syllabus communicatif/expérientiel.

Quand on met en parallèle cette conception de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde avec la contextualisation donnée comme essentielle par le syllabus langue, on peut entrevoir comment les syllabi peuvent devenir complémentaires en assurant dans le curriculum la présence des éléments jugés essentiels à la bonne formation, langagière et autre, de l'élève. Pour le présent syllabus, c'est le développement d'habiletés communicatives dans des situations de communication véritable et d'expériences qui va contribuer à sa formation générale.

Le développement d'habiletés de communication exige chez l'élève le besoin et le goût de communiquer. Cela implique pour ce dernier de se retrouver dans des situations où il a des choses à transmettre et où il est suffisamment motivé pour le faire. Par conséquent, les situations où il se retrouve doivent être telles qu'il sentira le besoin d'apprendre la langue et, le cas échéant, les autres contenus dont il a besoin pour réussir sa communication et faire ainsi de nouveaux apprentissages. Le défi du syllabus communicatif/expérientiel est donc

de trouver ces situations adaptées aux capacités des élèves. Sa solution passe par les environnements. On dira donc d'abord que

14/ Le syllabus communicatif/expérientiel est un inventaire d'environnements où la langue seconde est à la fois moyen de communication et préalable à l'apprentissage.

Comme on peut le constater, la question de la langue comme moyen de communication est tout aussi centrale ici qu'elle l'était dans le syllabus langue. Cette définition de la langue a parfois produit de curieuses interprétations de ce qui était ainsi impliqué. Pour certains, la solution a consisté à mettre l'accent sur la langue parlée. D'autres ont cru qu'il suffisait d'enseigner des notions et des fonctions et que le reste s'ensuivrait. L'introduction de documents authentiques dans la classe de langue a également eu ses adeptes. De telles solutions ne sont pas foncièrement mauvaises. Il est certain que la langue parlée joue un rôle important dans la communication, que les intentions de communication sont centrales et que les modèles de communication véritable peuvent s'avérer fort utiles. C'est l'utilisation de l'une ou l'autre en isolation qui les rend inefficaces.

La communication s'effectue dans des conditions complexes et il est raisonnable de croire que de tels ensembles de conditions doivent se retrouver dans la salle de classe si l'enseignement/apprentissage doit être communicatif. Mais l'introduction du monde en général dans la classe n'est pas toujours réalisable et même quand elle l'est, malgré le fait que des techniques comme la simulation et le jeu de rôle peuvent permettre de pallier un peu cette difficulté, le produit n'est pas naturel. Or la communication n'accepte pas longtemps l'artificiel, celui-ci étant trop souvent gratuit, non motivant et étranger à l'apprenant.

Pour bien assurer la centration des contenus sur l'apprenant, les membres du groupe de travail sur le syllabus communicatif/expérientiel ont proposé que ces contenus proviennent de l'environnement de l'élève. Une telle solution permet de tenir pleinement compte de l'élève comme personne sociale car

15/ L'environnement est le milieu où la personne évolue.

L'utilisation de l'environnement de l'élève comme source de contenus peut quand même présenter des difficultés. Il n'est pas évident que l'élève soit suffisamment intéressé par ce qui se passe dans son environnement pour vouloir y réagir. Au moment où ces lignes sont écrites, le ministre des Finances du Canada vient d'être victime d'une fuite pré-budget majeure qui risque d'avoir toutes sortes de répercussions dans le pays. Il est clair que ce problème d'ordre politique se situe dans l'environnement de l'élève. Il n'est pas aussi évident que cette portion de son environnement constitue, disons pour l'élève du primaire,

un sujet sur lequel construire une activité de communication.

C'est que l'élève n'est pas nécessairement intéressé par tout ce qui se passe autour de lui. Les raisons de ce manque d'intérêt peuvent être variées : manque de connaissances, complexité du sujet par rapport à son niveau de développement, absence de rapport avec son vécu, etc. Pour les besoins d'établissement d'un syllabus, il importe donc de réduire la notion d'environnement aux dimensions qui touchent de près l'élève. La solution proposée est celle des champs d'expérience. Par champ d'expérience, il faut entendre les aspects de la réalité sur lesquels l'élève possède déjà des connaissances qui ont mené au développement de comportements et d'attitudes. Il appartient alors au syllabus de préparer une liste dont les contenus sont adaptés au niveau de développement des élèves. On dira donc que

16/ Les environnements du syllabus communicatif/expérientiel sont pris dans les champs d'expérience des élèves.

Les expériences de l'élève sont très souvent à la source de ses comportements car elles servent de point d'ancrage à ses réactions face à de nouvelles situations du même type. On peut donc voir au moins deux avantages à y faire appel. Le premier est un certain niveau d'assurance que tel sujet qui a déjà suffisamment motivé l'élève pour provoquer des réactions pourra à nouveau le faire en langue seconde s'il permet d'élargir l'expérience. Le second est que cet élargissement de l'expérience possède une valeur éducative qui contribue à l'enrichissement du curriculum multidimensionnel.

On a mentionné brièvement plus haut que l'expérience implique des connaissances, des comportements et des attitudes. Les connaissances sont ce que l'élève sait d'une situation, d'un sujet, son niveau de familiarité avec eux. Les comportements sont les façons d'agir face à une situation, à un sujet. Les attitudes sont les dispositions de l'élève qui influencent ses comportements.

Tout cet ensemble est constamment en mouvement, résultat des contacts répétés avec l'environnement. Ces contacts apportent sans cesse de nouvelles connaissances, de nouveaux points de vue qui ont une influence sur l'expérience. Il s'ensuit que la façon d'enrichir l'expérience de l'élève est de lui fournir toutes les occasions possibles d'entrer en interaction avec son environnement. On dira donc que

17/ L'expérience est le résultat d'interactions répétées de la personne avec son environnement.

Dans l'optique qui nous intéresse immédiatement ici, celle de la contribution du syllabus communicatif/expérientiel à l'apprentissage de la langue seconde, la notion d'expérience

paraît encore trop vaste. C'est qu'il est possible de vivre des expériences, c'est-à-dire d'interagir avec son environnement, sans utiliser le langage. Le jeune qui prend son ballon et qui s'en va sans dire un mot parce qu'il n'a pas été choisi dans l'équipe de son ami vit une expérience qui pourrait sûrement être exploitée sur le plan éducatif. Cette expérience n'a cependant pas beaucoup de valeur sur le plan de l'apprentissage de la langue, celle-ci n'y étant pas présente.

Plusieurs conditions contribuent à l'acquisition de l'expérience langagière. Il y a d'abord la nécessité d'entrer en interaction avec une grande variété de locuteurs et de situations où l'on doit utiliser la langue cible. Cela fournit un grand nombre d'occasions d'utiliser cette langue de manière communicative, authentique, habituelle, en faisant principalement porter l'attention sur le sens de ce qui est dit et non sur la manière de le dire. Enfin, il est essentiel d'avoir une implication véritable et personnelle de chaque intervenant.

Le syllabus communicatif/expérientiel doit tenir compte de l'ensemble de ces dimensions dans l'établissement de ses inventaires et s'assurer que les expériences proposées aux élèves comportent inscrite en elles une grande probabilité d'emploi de la langue.

18/ L'expérience langagière découle de l'utilisation du langage lors des interactions avec l'environnement.

Le développement de la capacité d'interagir avec son environnement par l'emploi de la langue implique déjà celui d'un certain nombre d'habiletés. Mentionnons d'abord celle de comprendre ce qui est dit. La communication à sens unique n'est pas de la communication véritable, du moins pas dans le sens donné ici au terme. Il y aura donc lieu de travailler le développement de cette première habileté dans le cadre des expériences des élèves.

Il ne suffit cependant pas de comprendre, il faut aussi, pour des raisons évidentes, pouvoir produire. Et, au-delà de la compréhension et de la production, il est nécessaire de développer l'habileté à négocier, toute communication un tant soit peu complexe étant le résultat de compromis entre les intervenants. Ce qui est dit ici est que l'expérience langagière se doit de prendre en compte les trois composantes de la compréhension, de l'expression et de la négociation et que les contenus proposés par le syllabus doivent refléter cette condition.

19/ L'interaction avec l'environnement repose sur trois situations fondamentales par rapport à la langue: la compréhension, la production et la négociation.

La compréhension peut être examinée du point de vue de sa nature ou de celui de ses effets. Il est encore difficile de cerner la nature de la compréhension, le fait qu'elle ait été prise pour

acquise dans les démarches orientées vers la production ayant considérablement retardé la recherche et la pratique dans ce domaine. Il est cependant raisonnable de penser en ce moment qu'elle fonctionne plus ou moins par un procédé incessant de formulation d'hypothèses par l'auditeur, hypothèses immédiatement suivies de vérifications une fois que la partie du message concernée a été entendue ou lue.

Dans l'optique expérientielle, ces hypothèses portent sur l'évaluation de l'*input* reçu de l'environnement, cette évaluation étant toujours faite en fonction des besoins ou des désirs de l'auditeur. En effet, si la tentative de communication a été mise en marche, c'est que l'auditeur s'attend à retirer quelque chose de ce que le locuteur a à dire. L'auditeur a donc des attentes qui lui servent de critères d'évaluation quant à la valeur pour lui de ce qu'il entend ou de ce qu'il lit. Sa première source de référence est normalement l'expérience qu'il possède déjà face à des textes oraux ou écrits de ce type. S'il y voit une source possible d'élargissement de son expérience, il voudra alors pousser plus avant son exploration du message.

Il faut bien comprendre qu'il s'agit ici de compréhension au sens communicatif/expérientiel du terme, c'est-à-dire de la compréhension à un niveau suffisant pour la poursuite de l'expérience. L'habileté à comprendre ce qui est utile dans un message va se développer suite aux contacts répétés avec l'environnement langagier.

20/ Dans l'optique de ***l'auditeur, la compréhension est l'évaluation de l'input en fonction des besoins de l'élève, de ses intérêts du moment.***

La même situation générale prévaut, mutatis mutandis, en ce qui a trait à la production dans l'optique expérientielle. Tant à l'oral qu'à l'écrit, la personne produit avec l'espoir d'agir sur son environnement.

Pour examiner la production en elle-même, il faut reconnaître les caractéristiques suivantes des rapports entre l'individu et son environnement. D'abord, le tour de parole est tenu exclusivement par le locuteur durant toute la production du message. Cela évite de faire entrer la notion de négociation dont il sera question un peu plus loin. Ensuite, le locuteur essaie d'agir sur son environnement. Enfin, le locuteur essaie d'anticiper et d'orienter les réactions possibles de ses interlocuteurs avant même qu'elles ne soient exprimées afin d'augmenter ses chances d'atteindre ses objectifs.

Il semble donc ressortir de ce qui précède que le locuteur, tout comme l'auditeur dans la situation précédente, va avoir tendance à établir des rapports avec son environnement dans la mesure où cette action est susceptible de lui rapporter quelque chose. On dira donc que

21/ La production est le résultat de la tentative d'intervention de l'élève sur son environnement pour satisfaire ses besoins, ses intérêts du moment.

S'il est utile pour le déroulement de cette présentation d'isoler compréhension et production, la pratique de la communication montre abondamment que tel n'est pas habituellement le cas et que les deux se retrouvent le plus souvent en interaction constante. C'est que la communication verbale implique, dans l'acception large du terme, la négociation. Cette dernière est nécessaire parce que la transmission des messages risque toujours d'être perturbée et que leur compréhension réside dans l'acceptation de moyens termes. Les sources de perturbations peuvent être nombreuses. Signalons seulement comme exemples la mauvaise interprétation du contexte par l'un ou l'autre des participants à l'échange, la mauvaise hypothèse quant aux présupposés partagés par les intervenants et les conditions physiques de la communication.

La négociation peut aussi être perçue d'une façon plus immédiatement applicable à l'utilisation contextualisée de la langue en situation d'expérience. Le syllabus communicatif/expérientiel retient, par exemple, la définition qu'en donne Prabhu (1987). Pour lui, la négociation « ... est une suite d'échanges reliant un point à un autre sur une ligne de pensée donnée et ajustable à tous les points de son occurrence » (nous traduisons). Ce type de négociation implique une forme de désaccord entre les participants à un échange et son objectif est de tenter de résoudre le désaccord. Pour ce faire, il faut, évidemment, que les participants soient en présence les uns des autres et qu'ils pensent pouvoir s'influencer. Il est clair, en effet, que si aucun des participants ne veut écouter les autres pour éventuellement accepter de changer son point de vue, la négociation n'a aucune chance de succès.

La négociation apparaît comme étant essentiellement une interaction réalisée au moyen de la langue. On peut donc dire que

22/ La négociation est l'interaction langagière entre la personne et son environnement tant sur le plan de la compréhension que sur celui de la production.

L'examen des trois situations fondamentales de l'expérience langagière terminé, il reste à examiner les sources des champs d'expérience qui en permettront l'application dans la salle de classe. Ces sources étaient nombreuses qui pouvaient permettre la création de situations en classe susceptibles d'intéresser les élèves. Les monstres, par exemple, constituent un exemple de sujet intéressant. Il est apparu, cependant, que des sujets de ce type étaient à rejeter, non pas à cause de leur manque d'intérêt pour la clientèle visée, mais pour leur manque à tout le moins apparent de valeur éducative. Il faut bien se rappeler, en effet, que

les buts poursuivis par le syllabus communicatif/expérientiel incluent la formation générale de l'élève au moyen de l'expérience langagière. Les unités d'enseignement de la langue seconde devaient, par conséquent, être à la fois intéressantes et éducatives.

Les membres du groupe ont donc proposé des sources de champs d'expérience regroupées en cinq dimensions et ils ont par la suite subdivisé les champs en sujets plus restreints pour les ajuster aux divers niveaux des élèves. Les cinq dimensions retenues sont la dimension physique, la dimension sociale, la dimension civique, la dimension ludique et la dimension intellectuelle.

La dimension physique est celle des domaines d'expérience reliés à la survie et au bien-être de la personne. Des exemples de champs : l'alimentation, la protection de soi, l'hygiène.

La dimension sociale est celle qui s'intéresse à la vie et aux institutions sociales. Quelques exemples : la famille, les amis de cœur, les immigrants, les fêtes et célébrations.

La dimension civique touche également à la vie sociale mais en fonction des responsabilités et des privilèges qui en découlent. Ainsi, on retrouve dans cette section des sujets comme la conservation de l'environnement, les drogues, le crime et la violence.

La dimension ludique s'intéresse aux activités de la personne dans ses temps libres. Ces activités sont motrices, sensorielles ou éducatives. Par exemple, la vie dans la nature, les voyages et les excursions, les clubs et associations.

Enfin, sous la dimension intellectuelle se trouvent regroupées les activités portant sur divers aspects des arts et de la science.

Ces cinq dimensions générales ont permis aux membres du syllabus de présenter une grande variété de champs d'expérience adaptés au niveau de développement des élèves. On proposera donc comme dernière conclusion que

*23/ **Les champs d'expérience qui permettent l'utilisation de la langue proviennent de l'examen des relations personne/environnement dans leurs aspects physique, social, civique, ludique et intellectuel.***

Il est certain que le syllabus communicatif/expérientiel tente de faire franchir de nouvelles étapes à la pratique de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et que, comme le notait déjà Stern, il n'y a que très peu de recherche empirique qui peut être immédiatement utile. Par contre, il semble tout à fait possible que, dans l'état actuel de nos connaissances, l'acquisition de l'habileté à communiquer puisse passer par la voie du développement de l'expérience langagière. Cette situation a donné lieu à certaines initiatives pédagogiques au cours de l'Étude.

Tout d'abord, au cours de la deuxième année des travaux, il est apparu nécessaire d'aller vérifier dans la salle de classe l'applicabilité de ce qui serait éventuellement proposé. C'est pour cette raison que fut développée l'unité *Initiation au voyage*. Cette unité était entièrement expérientielle (un groupe de professeurs sous la direction de Janet Poyen y a intégré des composantes des trois autres syllabi par la suite) car il s'agissait de déterminer dans quelles conditions une approche de ce type serait utilisable par les professeurs réguliers. Elle s'adressait à des élèves du niveau de 8e année. Les résultats ont montré que la direction proposée n'était pas farfelue et qu'il y avait lieu de pousser plus avant la recherche. Cela devait ensuite mener à l'unité intégrée *Se lancer en affaires avec un jeu* (niveau de 10e année) et, finalement, à l'élaboration d'un plan détaillé d'unité d'enseignement pour des élèves de niveau de 6e année intitulée *J'ai faim!*

Le lecteur aura également pu noter en cours de route que les champs d'expérience proposés par le syllabus communicatif/expérientiel ne correspondaient pas de très près à ceux que Stern avait mentionnés dans son article de fond en les classant du plus communicatif jusqu'au moins communicatif. Cela ne signifie pas le rejet de ces activités mais une décision d'orienter beaucoup plus carrément vers la salle de classe celles qui feraient partie de la liste finale du syllabus.

Les projets de programmes d'échanges et autres façons de passer du temps dans la communauté de la langue cible auxquels Stern a participé et qui se retrouvaient dans ses suggestions demeurent extrêmement valables et doivent être encouragés par tous les intervenants du domaine de la didactique du français langue seconde. Pour les besoins d'un syllabus, cependant, et étant donné les conditions observées à travers le pays, il est apparu plus utile pour le moment de proposer des solutions immédiatement applicables et dont, de toutes façons, les résultats prépareraient sans doute mieux les personnes qui en auraient la possibilité à faire un séjour enrichissant dans l'autre communauté.

Il faudra évidemment plus d'expériences que celles qui ont été possibles dans le cadre de l'Étude pour établir la viabilité du syllabus communicatif/expérientiel. Il sera aussi probablement nécessaire de revoir la justesse de l'inventaire, tant en ce qui a trait au niveau d'intérêt possible qu'à celui de l'adaptation au développement des élèves. Il n'y a pas lieu de s'étonner de cette situation. Quand on considère le manque de ressources auquel les membres du groupe de travail se sont trouvés confrontés, c'est le contraire qui serait étonnant. Il importe de garder à l'esprit que ce syllabus tente de proposer à la fois des contenus et leur pédagogie. De fait, Crombie (1988) dirait qu'il ne s'agit pas d'un syllabus à proprement parler puisque les contenus sont surtout orientés vers la méthodologie. Dans le cadre du curriculum multidimensionnel, cependant, la distinction n'est pas fondamentale puisque les dimensions contenu et méthodologie doivent nécessairement s'y retrouver. La

question de l'opportunité d'unir aussi étroitement le contenu et sa pédagogie demeure cependant valide et il sera intéressant de suivre l'évolution de la proposition globale qui est faite dans ces pages.

Chapitre
4

LE SYLLABUS CULTURE

Dans l'optique de Stern, le syllabus culture doit constituer une introduction au contexte socioculturel de la langue elle-même. Dans ce sens, culture et langue sont indissociables. L'apprenant de langue seconde est d'abord et avant tout un observateur de la culture seconde. Il est appelé à examiner et à analyser les relations sociales et les institutions. Il peut, dans de relativement rares occasions, ressentir le besoin de s'impliquer un peu plus avant en vue d'acquérir une certaine habileté culturelle qui lui permettra, par exemple, de se comporter correctement en commandant un repas au restaurant ou en prenant part à un repas de famille. Mais essentiellement, l'objectif du syllabus culture doit être l'acquisition par l'apprenant d'un niveau acceptable de conscience, de compréhension et de connaissance culturelles.

Plusieurs auteurs du domaine de la didactique des langues secondes reconnaissent l'importance de la place que la culture devrait occuper dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Jakobovits est même allé jusqu'à suggérer qu'il était probablement plus important de se préoccuper du biculturalisme que de la mécanique du langage. Dans la pratique, cependant, la culture est encore le plus souvent considérée comme accessoire dans le curriculum de langue.

L'enseignement de la culture devrait introduire l'apprenant à des environnements géographiques où la langue cible est utilisée tout autant qu'à des groupes ethniques qui la parlent.

Il serait donc important de faire de la recherche sur la répartition géographique des communautés qui utilisent telle langue cible afin de pouvoir en tirer des données utilisables dans la préparation d'un syllabus culture. Malheureusement, il se fait très peu de recherche, tant sur ce sujet précis que sur l'ensemble du domaine de la culture, avec le résultat que ce domaine demeure mal défini. Cette mauvaise définition du domaine a des incidences importantes sur l'enseignement de la culture en ce qu'elle rend inefficace toute approche globale à cause du manque de connaissances et de documentation. Or cette solution doit être disponible vu les liens étroits qui unissent langue et culture. On a assisté, au cours des dernières années, au développement de modules portant sur des points particuliers de la culture. Il faut bien reconnaître, cependant, que c'est le manque de données d'ordre général qui conduisent les élaborateurs de matériel à faire eux-mêmes leur propre recherche sur tel aspect culturel précis et à produire sur ce sujet. Dans une vision plus globale de l'enseignement de la culture, qui doit être celle du syllabus dont il est ici question, une approche parcellaire comme celle des modules ne doit être considérée que comme un pis-aller.

Une des difficultés majeures auxquelles sont confrontés les élaborateurs d'un syllabus culture est celle du choix des sujets à traiter. L'ampleur du domaine fait qu'il est essentiel de se donner des critères de sélection qui permettent des prises de décision objectives quant à l'inclusion (ou à l'exclusion) de tel ou tel phénomène culturel donné. Ces critères pourraient provenir soit de schémas de classification pré-déterminés, soit d'un jugement sur la valeur éducative de tel sujet d'ordre culturel, soit, enfin, des domaines de maîtrise de la langue si telle est la démarche adoptée dans ce syllabus. Dans tous les cas, cependant, ils restent à établir.

Si la culture peut être observée, examinée et analysée, les approches pour ce faire restent encore pour beaucoup à établir. C'est là le rôle d'un syllabus culture.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

Il existe de nombreuses définitions de la culture. Les membres du groupe de recherche sur le syllabus culture ont décidé d'adopter la suivante pour leurs besoins :

La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.

De fait, un des premiers problèmes auxquels on se trouve confronté dans la recherche sur la place de la culture dans la salle de classe est le fait que, dans la très grande majorité des écrits sur le sujet, c'est de la culture « étrangère » qu'il s'agit et non de la culture « seconde ». Or c'est bien de cette dernière qu'il est question dans le cas des élèves canadiens. C'est pourquoi le syllabus culture joue clairement la carte de la culture seconde. Jouer la carte de la culture

seconde, c'est, entre autres choses, colliger les faits culturels susceptibles de contribuer à la bonne compréhension du milieu dans lequel la communication s'effectue et de déterminer les contenus minima en-deçà desquels la culture n'aide pas à la communication. Dans ce sens, on dira que

24/ Le syllabus culture est un inventaire des domaines constituant le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second.

L'interprétation correcte de l'environnement constitue une composante essentielle de la compréhension des messages entre individus. Ce point a déjà été abordé plus haut dans la discussion de la dimension correspondante du syllabus langue, mais il n'est pas inutile d'y revenir brièvement ici. Les messages sont encodés et décodés en fonction d'une foule de faits qui les entourent. Que ce soit sur le plan politique, économique, esthétique, ludique ou autre, les messages prennent en compte le fait que l'interlocuteur appartient au même milieu et partage donc avec le locuteur tout un bagage de connaissances de type socioculturel (et autres) qui deviennent des présupposés de la communication. En d'autres termes, comme de telles connaissances sont jugées communes aux deux intervenants, il est convenu à la fois de ne pas y faire directement référence et de prendre pour acquis que l'autre possède effectivement ce dont il a besoin pour interpréter correctement ce qui est dit dans ce contexte.

Il n'est donc pas exagéré de conclure de ce qui précède que langue et culture constituent un tout et que ce n'est que pour des raisons de commodité que l'examen détaillé de la communication aboutit à leur séparation. Cette séparation a cependant souvent eu comme effet, non pas une meilleure connaissance de la culture qui permettrait ensuite de la relier à nouveau très intimement à la langue mais, au contraire, un traitement séparé et, on l'a déjà mentionné, secondaire. Il est donc essentiel de réaffirmer que

25/ Langue et culture sont indissociables. La culture doit donc constituer une composante à part entière du curriculum de langue seconde.

De fait, la dissociation pour fins d'étude (ou autres) de la culture et de la langue a souvent eu pour effet éventuel l'introduction dans le matériel pédagogique soit d'une sorte de « grande culture », soit de stéréotypes. La « grande culture », c'est celle des grands personnages, des grands auteurs, des grands monuments, des grandes réalisations, etc. Il ne s'agit pas ici de nier l'existence de cette dimension de la culture et ses contributions majeures à la réalité francophone. Ce qui doit être remis en question est son potentiel de contribution à la bonne compréhension de la francophonie pour des élèves du niveau primaire ou secondaire engagés dans l'étude d'une langue seconde.

À l'autre extrême, ce sont les stéréotypes qui apparaissent souvent et qui ne peuvent que nourrir l'ethnocentrisme latent chez chacun. Dans la pratique, le Français « typique » avec son béret, son vélo et sa baguette sous le bras ne résiste absolument pas à l'analyse.

Pour des élèves de langue seconde, il importe de ne pas présenter une vision statique de la culture. La culture immédiatement utile pour la bonne compréhension du contexte des messages, c'est ce que les gens de maintenant disent, pensent, font. Bien sûr, il faut un certain bagage de connaissances générales, mais ces connaissances doivent faire partie de ce qui est utile à la communication actuelle. C'est d'ailleurs la seule façon d'intéresser les élèves à la culture sur une certaine période de temps. On peut s'extasier un instant sur les 2 500 000 boulons utilisés dans la construction de la Tour Eiffel, mais c'est la façon dont les gens de la culture seconde existent et les rapports qui peuvent être établis avec la réalité de l'élève qui sont le plus susceptibles d'accrocher ce dernier. Il y a lieu de tenir compte d'observations de ce type dans le traitement de la culture en classe.

26/ La culture signifiante pour les élèves est vivante, dynamique et moderne. Cela doit se refléter dans sa présentation.

Une des difficultés dont les membres du groupe de travail sur le syllabus culture ont dû tenir compte est le fait que, dans leurs recherches, ils ont trouvé que la culture est enseignée partout comme composante du programme de français de base. Cette situation, le lecteur s'en sera rendu compte, n'est pas différente de celle que l'on a déjà signalée plus haut lors de la présentation du syllabus langue. La question qui doit dès lors se poser est la suivante: de quelle culture s'agit-il et comment est-elle enseignée? Il est certain que, pour plusieurs, la culture enseignée dans le cadre du cours de langue correspond à une suite plus ou moins importante de faits culturels enseignés de façon statique, un peu comme des objets de curiosité.

Une telle démarche crée problème sur deux plans. D'abord, il faut bien reconnaître que les listes de faits culturels proposées sont relativement (ou carrément) courtes. De ce fait, l'élève ne se trouve mis en contact qu'avec quelques petites pièces d'une vaste mosaïque sans jamais pouvoir espérer voir un produit fini. Ensuite, la démarche à partir uniquement de faits culturels ne permet pas de respecter le caractère dynamique et vivant de la culture dont il a été question plus haut. Il n'est pas mauvais en soi d'introduire telle fête, tel chansonnier, etc. Mais, on le sait bien, ces sujets peuvent souvent s'avérer problématique : la fête de Dollard fait encore partie de beaucoup de matériel culturel au grand dam des historiens, et on ne parle plus que très peu de Claude Gauthier, même s'il a déjà fait de très belles chansons. Plusieurs des dimensions de la culture sont très changeantes.

Il existe une solution possible proposée par le syllabus culture qui consiste à délaisser

l'enseignement de faits culturels comme des items à retenir au profit d'une approche qui serait basée sur la compréhension, sur l'interprétation du fait dans son contexte propre et sur l'établissement progressif de liens avec la culture de l'élève. En procédant de cette façon, on se trouve à pallier au moins en partie la difficulté de l'ampleur du domaine de la culture puisqu'il devient ainsi possible de procéder à des choix qui permettront, même avec des ressources passablement limitées, de faire prendre conscience de tel trait ou de tel ensemble de traits de la culture cible et, éventuellement, de ses effets sur l'environnement de l'élève.

27/ Le caractère complexe, varié et fluide du fait culturel exclut un enseignement encyclopédique de la culture au profit d'un enseignement basé sur la compréhension.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage de la langue comme moyen de communication, la place de la dimension socioculturelle dans la compétence de communication n'est plus à démontrer. De nombreux auteurs, dont Hymes, Canale/Swain et Moirand, pour ne nommer que ceux-là, ont montré à tour de rôle comment un message examiné au seul niveau de ses composantes linguistiques ne constituait qu'un message incomplet. Dans les situations réelles de communication, qui font partie de l'arsenal de l'approche communicative, pouvoir communiquer à un niveau acceptable requiert non seulement la compétence linguistique mais aussi, entre autres compétences, la compétence culturelle. Dans cette optique, il est clair que la culture est partie intégrante non seulement de la langue, comme on l'a déjà montré, mais également de toute approche de type communicatif. Reconnaître cette présence de la culture dans les situations réelles de communication, c'est déjà commencer à lui donner sa place véritable dans le curriculum multidimensionnel.

28/ La culture est omniprésente dans les situations réelles de communication que veut présenter l'approche communicative.

Il est certain que, dans des conditions idéales, l'acquisition de la compétence culturelle passe par l'exposition de l'apprenant à la culture telle qu'elle est vécue dans le groupe où la langue cible est parlée. Il est tout aussi certain que cette possibilité n'existe tout simplement pas pour la très grande majorité des élèves inscrits dans les cours de français de base. Faut-il dès lors conclure à l'impossibilité d'acquérir à tout le moins une certaine compétence culturelle? La réponse à cette question doit être négative car il est possible pour l'apprenant, suite à la compréhension d'ensembles de faits culturels, de se faire une image assez juste du fonctionnement de la culture dans le groupe cible et de l'utilisation des valeurs dans la communication.

Comme on sera à même de le constater, ce sont des faits culturels qui constituent la base de l'observation, de l'analyse et de la réflexion sur la culture cible. Ce sont ces faits également qui, jumelés à des faits parallèles dans la culture de départ, permettent la comparaison et, progressivement, l'intégration plus ou moins complète dans le vécu de l'élève.

Or, on l'a vu plus haut, les faits culturels dont il est ici question se retrouvent, à des degrés divers, dans toutes les situations réelles de communication. Il ne faudrait cependant pas conclure que la dimension culturelle de la communication va nécessairement devenir évidente du seul fait qu'une tentative de communication ait lieu. Il est nécessaire, surtout dans les premiers temps où la culture constitue une composante à part entière de l'enseignement/apprentissage de la langue, d'attirer l'attention de l'élève sur les dimensions culturelles de la communication et de le guider vers une interprétation correcte de ces faits et de leurs effets sur le message. Mais tout commence par les faits culturels eux-mêmes.

*29/ **Ce sont les faits culturels qui constituent le point de départ de la réflexion sur la réalité socioculturelle seconde et de l'interprétation juste de cette dernière.***

Amener progressivement l'élève à réfléchir sur des faits de culture seconde et le rendre capable de donner des interprétations acceptables à ces faits, c'est sensibiliser l'élève à la culture francophone dans toute sa diversité. Il tombe sous le sens que l'objectif premier de l'inclusion de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde ne saurait être l'imposition de cette culture à l'élève, une telle démarche étant nécessairement vouée à l'échec dans des circonstances normales. L'objectif premier doit donc plutôt être de sensibiliser l'élève à la réalité culturelle seconde.

Sensibiliser l'élève peut cependant recouvrir beaucoup de réalisations. C'est d'abord prendre conscience de l'Autre, pour reprendre la formule utilisée dans le syllabus. Il s'agit alors de faire connaître l'autre culture, sa reconnaissance ne pouvant au mieux que se situer en filigrane à ce moment.

C'est aussi faire prendre conscience à l'élève que la culture française n'est pas un objet de musée, qu'elle a une existence propre et très développée et qu'elle se retrouve pratiquement partout au monde. En d'autres termes, c'est donner à l'élève le goût d'aller voir ailleurs comment se déroule l'existence. Sans le développement de cette curiosité culturelle, l'enseignement de la culture est voué à demeurer encyclopédique.

Il serait cependant maladroit de laisser de côté la réalité du Canada français au profit des cultures françaises « plus exotiques ». Il s'agit donc aussi de sensibiliser au fait français au Canada en faisant ressortir les caractéristiques des principales composantes culturelles qui le constituent, tout en évitant de se cantonner dans la seule dimension politique.

De fait, sensibiliser l'élève aux cultures francophones, c'est ouvrir ses horizons culturels. C'est le faire sortir de lui-même, de son ethnocentrisme, et se mettre en état de disponibilité face à d'autres valeurs. Et il appartient véritablement à l'école de faire faire cette démarche à l'élève. Pendant longtemps, on s'est dit que l'enseignement de la culture relevait des niveaux supérieurs d'enseignement. Or mis à part le fait que la majorité des élèves n'atteignent pas ces niveaux supérieurs, les recherches du groupe de travail ont montré que cet enseignement ne s'y trouve même pas, ou alors, très peu. Il importe donc de faire l'investissement dès le primaire et surtout le secondaire.

Car il faut reconnaître que si l'enseignement du français langue seconde doit être utile aux élèves, ce sera dans la mesure où, au moins en partie, il les habilitera à mieux vivre le bilinguisme canadien. La sensibilisation dont il est question dans ces lignes doit aussi passer par là. Comprendre le bilinguisme ne saurait être le produit du seul apprentissage d'un autre code linguistique. C'est par la compréhension puis par l'acceptation culturelle que l'élève pourra y arriver. Pour toutes ces raisons,

30/ L'inclusion de la dimension culturelle dans le curriculum de langue seconde doit d'abord déboucher sur une sensibilisation de l'élève à la culture seconde.

Sensibiliser l'élève, on l'a vu, c'est également l'impliquer progressivement. Or il est difficile de s'impliquer dans quelque chose qui ne touche pas la personne de près. Sur le plan de la présentation des faits culturels, cela signifie la nécessité de partir d'aussi près que possible de l'élève avant de passer aux vastes horizons de la francophonie. C'est pourquoi les membres du groupe de travail sur le syllabus culture proposent que l'enseignement de la culture soit axé sur les communautés francophones

a) locales

b) régionales et provinciales

c) du Québec

d) des francophones hors-Québec (et de l'Amérique du Nord)

e) de la France et des autres pays de la francophonie.

L'ordre d'apparition des diverses communautés francophones ci-dessus est significatif. Il correspond à une démarche logique dans l'optique communicative de centration sur l'apprenant. Il est en effet probable que la découverte du fait français dans son propre environnement immédiat ait une signification beaucoup plus grande que le fait d'apprendre dans un livre que le français est la dixième langue la plus parlée au monde. En outre, une telle démarche permet de s'assurer que l'impasse ne sera pas faite sur la francophonie locale au

profit des cultures françaises dominantes ou exotiques. Enfin, la démarche permet à l'élève de vivre directement certaines expériences culturelles et, de ce fait, de participer à l'orientation expérientielle que le curriculum multidimensionnel veut privilégier.

Par ailleurs, le syllabus culture suggère que soient abordés des sujets d'ordre plus général qui sont classés sous le titre « Francophonie » et qui comprennent comptines, fables et contes, jeunes francophones du monde, langues dans le monde et le monde du travail. Les membres du groupe sont cependant les premiers à faire remarquer que tous les sujets ne sont pas adaptés à tous les âges. Pour prendre des exemples évidents dans la liste qui précède, les comptines et le monde du travail n'appartiennent pas aux mêmes niveaux.

La démarche suggérée par le syllabus culture s'apparente à une spirale où chacune des composantes du contenu culturel revient périodiquement à la surface pour constituer à nouveau un objet d'étude. De cette façon, il est possible de mieux adapter les contenus aux divers niveaux des élèves en ne prenant de tel ou tel sujet que ce qui est pertinent pour tel niveau visé. C'est ainsi que seront privilégiés à tour de rôle mais toujours en fonction des capacités des apprenants les faits inéluctables du bilinguisme officiel et habituel, les repères permettant de comprendre la réalité francophone actuelle dans la perspective de ceux qui la vivent (et non au seul plan des idées), la relativité culturelle et les liens entre la langue et la culture. Les lignes qui précèdent devraient avoir montré que

31/ La sensibilisation à la culture seconde peut se faire en partant du fait culturel local pour aller ensuite progressivement vers les faits de types régional, provincial, national et international.

Les sources de faits culturels sont fort nombreuses et il importe de se donner des balises lorsque vient le temps de choisir en vue d'une inclusion éventuelle dans un syllabus. Si, comme on l'a montré plus haut, il y a avantage à centrer le fait culturel sur l'apprenant, il est logique de penser que la première source devrait être la présence des francophones dans l'environnement de l'élève. Cette présence peut se manifester de plusieurs façons. Il y a d'abord la présence physique, qui va du milieu où les francophones sont majoritaires à celui où l'on retrouve un flot de francophones minoritaires, voire même la famille ou l'individu isolé. Mais il y a également toutes sortes de marques de la présence francophone dans la très grande majorité des environnements canadiens si on se donne la peine de les rechercher: francophonie chez les ancêtres de familles de l'environnement, noms de famille, noms de famille déformés, noms donnés à des rues, des ponts, des édifices, etc. Enfin, il y a la présence signalée par l'apparition du français sur les timbres, la monnaie, la signalisation fédérale, la publicité fédérale, l'étiquetage, etc.

Les exemples qui précèdent ne se veulent pas exhaustifs. Ils servent seulement à montrer qu'il est possible, voire même facile de partir de faits culturels portant sur le milieu de l'élève. Cela ne signifie pas, par ailleurs, que sous le titre présence des francophones, on doive ignorer cette présence dans des environnements de plus en plus larges, au contraire. Il apparaît cependant pédagogiquement raisonnable de tenter d'établir des liens dès que possible entre le fait français et la situation de l'élève.

L'histoire des francophones constitue également une bonne source de contenus culturels dans la mesure où l'on prend soin de présenter une histoire qui a des incidences sur la francophonie actuelle. Il ne s'agit pas, en effet, de faire un cours d'histoire: ce n'est pas un des objectifs du cours de langue seconde. Mais il peut être extrêmement utile pour la bonne compréhension de la francophonie, de ses croyances, de ses modes de pensée, de ses comportements, de ses attitudes, d'être en mesure de rattacher certains faits actuels à leurs causes historiques. Pour reprendre la terminologie employée dans le syllabus, il est nécessaire de mettre à la disposition des élèves des repères fondamentaux susceptibles de faciliter la compréhension.

Ces repères peuvent être de plusieurs types et vont des grandes dates de l'histoire des francophones jusqu'à leurs environnements géographiques, en passant aussi par leurs fêtes, leurs médias, leur littérature, leurs grandes personnalités, bref par tout ce qui façonne leurs manières d'être.

Un des problèmes auxquels se trouve souvent confronté le professeur de français langue seconde est celui du « bon » français de France et du « mauvais » français de la francophonie nord-américaine. Pourtant, la linguistique et plus précisément la sociolinguistique a montré que les différences trouvent bien plus leurs sources dans ce qu'elle appelle la variation linguistique que dans la détérioration progressive d'un parler français par rapport à telle norme donnée. Indépendamment du fait que le concept de norme même soit extrêmement difficile à cerner, il reste que la langue, utilisée dans des environnements significativement différents, va évoluer à sa manière dans une foule de détails tout en tendant à garder des rapports étroits avec ce qui pourrait être considéré comme la souche commune à laquelle se rattachent tous les usagers de cette langue.

Les différents parlers français sur les plans des accents, des lexiques et de leurs emplois et de leurs valeurs sociales constituent, par conséquent, d'excellentes sources d'éléments de compréhension de la francophonie. Il demeure toujours étonnant de constater, chez beaucoup de parents d'élèves anglophones, la conviction que le français du Québec est de qualité très inférieure, conviction que la célèbre période du « joual » n'a pas peu contribué à établir. Il y a donc un travail important à faire sur ce plan et il appartient au syllabus culture de fournir les éléments nécessaires aux enseignants dans cette optique.

La quatrième source utile de faits sur la francophonie est celle du quotidien des francophones. Il importe, en effet, de ne pas présenter la francophonie comme quelque chose d'exotique. De fait, il y a lieu de toujours personnaliser le fait francophone en le rattachant, partout où la chose est possible, à des personnes vivantes et connues. La francophonie se vit tous les jours par une centaine de millions de personnes qui, tout comme l'élève (et ses parents), font face à des problèmes, ont des joies et des peines, parent au plus pressé, etc. Ces questions humaines non seulement présentent un intérêt intrinsèque, mais permettent aussi une sensibilisation à la francophonie et une compréhension progressive de sa réalité.

Dans le cas de la francophonie canadienne, le quotidien implique le bilinguisme. Vu du point de vue du francophone, le bilinguisme canadien est d'abord la reconnaissance du fait français au pays, tant dans la Constitution que dans les lois. Il est certain que cette imposition ne fait pas que des heureux et que certaines attitudes risquent d'être exacerbées du seul fait de sa présence. Il y a donc là un premier niveau d'action nécessaire au plan de la compréhension de cette réalité. Il n'en demeure pas moins que le bilinguisme n'est pas seulement une chose politique mais qu'il comporte également des dimensions sociales et culturelles dont il sera possible de tirer parti pour expliquer le fait français.

Enfin, même si le point de départ doit être local, il ne faut pas conclure au délaissement des dimensions internationales de la francophonie. Le syllabus culture propose donc d'examiner certaines dimensions de la francophonie telle que vécue dans d'autres pays en utilisant, *mutatis mutandis*, le même type de déroulement appliqué à l'examen de la francophonie dans son propre environnement. En ce sens, on voudra intéresser l'élève à certains grands faits qui expliquent la situation actuelle de la francophonie dans le pays en question, la situation géographique, les particularités régionales et le quotidien de ces gens. Pour résumer, on dira que

32/ Les sources principales de faits culturels sont la présence des francophones, leur histoire (en ce qu'elle permet d'expliquer le présent), les parlers francophones, le quotidien des francophones et les dimensions internationales de la francophonie.

Il est clair que ces sources pourraient fournir du matériel en quantité suffisante pour la création d'un cours complet sur la culture. Il n'est peut-être pas inutile, en concluant, de rappeler que les contenus proposés par le syllabus culture ne le sont qu'à titre d'exemples de contenus qui pourraient faire l'objet d'un traitement particulier dans le cadre d'un curriculum multidimensionnel de français langue seconde. Une des raisons qui ont justifié une telle solution est le caractère nécessairement local ou à tout le moins restreint d'une partie importante du contenu culturel. Il s'ensuit que, si une partie de la dimension culturelle peut

être traitée au niveau national, il en restera toujours une qui ne peut qu'appartenir aux élaborateurs locaux de matériel. Cela ne devrait pas constituer une difficulté, mais bien une source supplémentaire de personnalisation de l'enseignement de la langue seconde.

Chapitre

5

LE SYLLABUS FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

Là où les syllabi présentés jusqu'à maintenant portent sur une langue et une culture en particulier, il paraît nécessaire, pour renforcer le curriculum de langue seconde, de fournir à l'élève des occasions de parfaire sa formation générale. Pour ce faire, il serait utile de pouvoir faire acquérir des connaissances sur la langue, la culture et la société en général qui amèneraient une prise de conscience progressive de ces réalités et de leurs rapports avec l'élève, et qui contribueraient ainsi à son développement global comme personne et non seulement comme apprenant de langue seconde.

Il est normal que l'apprentissage d'une langue seconde suscite des questions sur la langue, la culture et la société. Il appartiendrait au syllabus formation langagière générale de s'assurer que de telles questions ne demeurent pas sans réponses.

Il y a trois façons d'envisager un syllabus formation langagière générale. La première serait un programme préparatoire général qui précéderait le programme de langue. La seconde pourrait consister en des listes d'observations générales sur la langue en marge du cours. Ou alors, il y aurait lieu de développer un syllabus formation langagière générale de plein droit dont les contenus seraient tirés de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de l'information socioculturelle.

Il existe relativement peu de recherche sur la formation langagière générale, mais les travaux de Hawkins (1981) pourraient constituer un point de départ intéressant. Pour ce dernier, il est essentiel d'établir un pont entre l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue seconde. Cela permettrait de fournir à l'élève des façons de comprendre le rôle du langage dans la société et de diminuer ainsi les préjugés tout en suscitant de l'intérêt pour les langues en général.

Hawkins présente son contenu en quatre thèmes dont chacun contient des listes de sujets à traiter et d'activités à proposer aux élèves. Le premier thème porte sur la nature du langage, le second sur la structure linguistique, le troisième sur l'emploi de la langue, la variation linguistique et la comparaison entre les langues et le quatrième sur l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde.

S'inspirant enfin de telles sources et suggérant des enquêtes auprès des professeurs pour établir la liste des principales questions posées en classe sur des sujets analogues, Stern précise sa pensée sur les contenus possibles de ce syllabus en présentant une liste de sujets qui devraient faire l'objet d'un examen par les membres du syllabus formation langagière générale. Cette liste comprend :

Les langues dans le monde (une carte des langues du monde)
La distinction entre langue et dialecte
La notion de norme et de variation
Les préjugés linguistiques
La relation entre la langue et la pensée
Le rôle de la langue dans la société
Le bilinguisme et le multilinguisme
Apprendre comment apprendre une langue
Les grammaires et les dictionnaires
L'origine des langues
Le développement linguistique de l'enfant
Les langages des animaux
Les autres modes de communication
La place relative d'une langue seconde particulière par rapport aux autres langues.

Et Stern de conclure par trois remarques dont il faudrait tenir compte en élaborant un tel syllabus : 1) il est important d'établir des liens entre l'enseignement de la langue maternelle

et celui de la langue seconde; 2) il est enrichissant pour l'élève d'apprendre à apprendre une langue de façon efficace car une telle connaissance est transférable; 3) l'élève doit être sensibilisé aux questions de langue et de société pour être en mesure de vivre dans la diversité linguistique et ethnique nord-américaine avec le moins de préjugés possible.

Résultats des travaux et conclusions

La proposition faite par Stern d'inclure un syllabus formation langagière générale dans l'ensemble du curriculum multidimensionnel a forcé les membres de l'Étude, plus précisément ceux du groupe travaillant à ce syllabus, à examiner des sources de contributions à l'enseignement/ apprentissage de la langue seconde encore peu ou pas explorées. Hawkins (1981) et les membres de son équipe avaient réfléchi à des questions pertinentes pour la formation langagière générale mais ce, dans le cadre de la création d'un cours spécifique sur le sujet. Il a donc été nécessaire de reprendre la réflexion en l'appliquant cette fois au domaine de la langue seconde et en lui imposant les contraintes d'un syllabus parmi d'autres.

Le syllabus formation langagière générale s'inscrit dans la ligne de pensée du curriculum multidimensionnel et veut contribuer à la fois à l'enseignement/apprentissage de la langue et à la formation générale de l'élève. Dans cette double optique, les travaux de Hawkins ont été source d'inspiration puisqu'ils ont montré comment des contenus d'ordre linguistique pouvaient apporter des contributions valables à ce double objectif de formation. Et, comme nous l'avons déjà montré à divers endroits au cours de la présente discussion, il n'est pas véritablement possible de dissocier langue et culture. Il s'en est donc suivi que l'introduction de contenus d'ordre culturel s'imposait également dans ce syllabus. Enfin, il est apparu que la formation générale de l'élève tout autant que son habileté à apprendre la langue seconde seraient bien servies par l'introduction de la dimension stratégique dans le syllabus. Sur le plan général de ses contenus, on peut dès lors dire que

33/ Le syllabus de formation langagière générale est un inventaire des contenus d'ordres linguistique, culturel et stratégique susceptibles de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue seconde et la formation générale de l'élève.

Le lecteur aura déjà constaté que les domaines du syllabus de formation langagière générale recoupent, au moins en partie, ceux des trois autres syllabi. En effet, langue, culture et stratégie sont des sujets qui ont déjà été abordés dans les trois chapitres précédents. C'est par l'accent différent mis sur les contenus que ce syllabus-ci se démarque des trois autres. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Pour pouvoir participer à la formation générale de l'élève, le syllabus doit proposer des

contenus à partir desquels il deviendra possible pour lui, d'abord avec l'aide du professeur puis, progressivement, par lui-même, d'établir des liens entre les expériences qu'il vit comme apprenant de langue seconde et celles de sa vie d'apprenant en général. C'est, en effet, par la généralisation de la formation que l'apprenant deviendra susceptible de faire des applications efficaces de ses connaissances à la résolution de divers types de problèmes d'apprentissage. En participant à cette découverte progressive des habiletés de l'élève, le syllabus formation langagière générale participe alors pleinement à la formation générale et contribue à une présence accrue de la langue seconde dans le processus d'éducation. Il semble donc raisonnable de croire que

34/ Pour participer à la formation générale de l'élève, il est essentiel de le rendre capable de mettre en rapport l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et les autres dimensions de sa vie d'élève.

Il découle de ce qui vient d'être dit que la vocation du syllabus formation langagière générale est double. D'une part, il s'agit de favoriser l'élargissement des horizons des élèves par la prise de conscience des réalités linguistiques et culturelles auxquelles ils sont constamment confrontés. De l'autre, il faut les aider à devenir de meilleurs apprenants et, de façon plus spécifique, de meilleurs apprenants de langue seconde.

L'élargissement des horizons de l'élève par rapport à tout ce qui entoure la langue apparaît essentiel dans un pays comme le Canada, officiellement bilingue et où le multiculturalisme constitue beaucoup plus la règle que l'exception. En effet, la création d'une situation scolaire où la pluralité des langues et des cultures constitue une chose acceptable doit permettre l'acquisition progressive de la tolérance nécessaire au développement d'un jugement sain face à cet état de fait. Or on sait que la perception qu'a l'élève de la place qui est faite à la langue seconde dans le curriculum général a une incidence sur ses attitudes face à cette matière. Il est donc essentiel, on l'a vu, de développer des approches permettant une intégration aussi grande que possible du français langue seconde dans d'autres aspects de la vie de l'élève.

Aider l'élève à devenir un meilleur apprenant, c'est lui fournir des outils qui lui permettront de se développer comme apprenant de langue seconde. Cela implique la création de conditions susceptibles de permettre à l'élève de se développer et de développer son autonomie par les expériences vécues dans le cadre du cours de langue. L'apprenant autonome est souvent conscient des stratégies qu'il utilise dans son apprentissage et dans ses contacts avec son environnement. Il apparaît donc nécessaire, si l'on doit aider l'élève à devenir un meilleur apprenant, d'inclure cette dimension stratégique dans le syllabus formation langagière générale.

35/ Le syllabus de formation langagière générale contribue à l'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève par des activités orientées vers l'élargissement de ses horizons et vers la facilitation de son fonctionnement comme apprenant.

La question qui se pose maintenant porte sur la façon dont on s'y prendra pour permettre à l'élève de devenir progressivement capable d'établir les relations nécessaires à son bon apprentissage et à sa formation générale. Comme ce fut le cas pour les autres syllabi, il s'agira de partir de faits, ces derniers étant linguistiques, culturels et stratégiques. C'est le rôle du présent syllabus de fournir des listes graduées de tels faits.

Il faudra cependant dépasser la seule présentation de faits pertinents. On sait bien, en effet, en pédagogie, que les relations ne s'établissent pas nécessairement à la seule juxtaposition de données. Il faut, le plus souvent, que le pédagogue attire l'attention, guide l'apprenant. C'est par cette même démarche qu'on voudra faire passer les faits tirés du syllabus formation langagière générale afin de faire progressivement prendre conscience à l'élève de leur signification possible pour lui.

Cette prise de conscience par l'apprenant, c'est la reconnaissance explicite de la réalité à laquelle il se trouve confronté. On dira donc que

36/ L'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève implique chez lui des prises de conscience de types linguistique, culturel et stratégique.

Il convient donc maintenant de nous arrêter sur ces divers types de prises de conscience afin d'en cerner un peu la nature. La réflexion sur des faits de langue qui doit mener à la prise de conscience linguistique implique l'élaboration de listes graduées de ces faits. Si, comme on sera en mesure de le constater en consultant le syllabus, plusieurs entrées du syllabus formation langagière générale se retrouvent également dans le syllabus langue (ou ailleurs), c'est qu'un même contenu peut recevoir plusieurs traitement différents. Cela dit, les listes proposées par le présent syllabus demeurent préliminaires car elles ne sont pas faciles à établir.

La connaissance de la nature du langage, du moins dans certains de ses aspects les plus généraux, peut permettre à l'apprenant de faire des généralisations réutilisables dans d'autres contextes d'apprentissage. Évidemment, le contexte privilégié ici est celui de la langue maternelle. Il existe, ou, à tout le moins, il devrait exister des liens étroits entre ces deux matières. Il ne s'agit nullement ici de dire que l'apprentissage de la langue seconde est

la même chose que l'acquisition de la langue maternelle mais à un âge plus avancé, au contraire. Mais les langues, toutes les langues, présentent des ensembles de caractéristiques (unités distinctives, unités significatives, productivité, etc.) dont la reconnaissance dans une langue peut à la fois être utile dans l'apprentissage d'une autre langue et contribuer à la formation générale de la personne.

En outre, la langue joue un rôle très important dans la vie des gens, la place de la communication verbale et écrite n'étant certainement plus à démontrer. Mais ce rôle peut varier d'une communauté linguistique à l'autre, cette variation pouvant même aller jusqu'à l'absence d'un des deux systèmes, celui de l'écriture. Cette dernière joue également des rôles très importants, tant au niveau du code même qu'à celui de la transmission des savoirs, des valeurs, etc.

Enfin, il ne suffit pas d'acquérir des connaissances sur ces sujets. Il faut aussi développer sa tolérance face aux différences. C'est sans doute le plus grand défi du syllabus de présenter des faits qui conduiront progressivement à la diminution de l'ethnocentrisme naturel des élèves. Pour toutes ces raisons, on dira que

37/ La conscience linguistique est la connaissance explicite de certains aspects de la nature du langage et du rôle de celui-ci dans la vie des gens et la réceptivité face à cette connaissance.

Les remarques générales qui ont été faites sur les recoupements, plus apparents que réels, entre les contenus du syllabus formation langagière générale et ceux des autres syllabi valent également dans le cas des rapports entre ce syllabus et le syllabus culture. On voudra donc se rappeler que ce qui est examiné par le présent syllabus en rapport avec la culture, c'est la nature de la culture par le biais de certains faits culturels choisis, non pas la culture comme contexte de la langue, ce qui était la responsabilité du syllabus culture.

Dans l'optique où nous nous plaçons, il est tout aussi important de faire porter son attention sur la nature de la culture que sur celle de la langue. La prise de conscience culturelle, tout comme celle de la langue auparavant, dépasse les faits et leur interprétation dans l'environnement pour atteindre ce que nous nommerons les niveaux métalinguistique et métaculturel. Dans le cas de la culture, la même remarque valant d'ailleurs, *mutatis mutandis*, pour la langue, il ne s'agit plus de faire reconnaître une culture seconde mais de faire entrer la notion même de culture dans le bagage de l'élève. On peut donc à nouveau voir pourquoi certains des contenus proposés peuvent apparaître dans plus d'un syllabus.

Avoir une connaissance de la culture, c'est-à-dire avoir pris conscience de cette réalité, c'est s'ouvrir sur le monde. L'examen du rôle de la culture dans la vie des gens constitue le moyen privilégié d'atteinte de cette connaissance. Et ici encore, il y a lieu de préciser que tous les

efforts devront être faits pour que la connaissance mène ultimement à la réceptivité face à l'autre. Ainsi donc,

38/ La conscience culturelle est la connaissance explicite de certains aspects de la nature de la culture et de son influence sur les valeurs des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance.

La conscience stratégique se présente sous deux dimensions différentes. D'abord, c'est la maîtrise des structures de connaissance. Il s'agira alors d'amener progressivement l'apprenant à se faire une représentation explicite de ces structures ou, en d'autres termes, à avoir une image claire du fonctionnement des choses. Il faudra donc que, dans la mesure de ses capacités et des disponibilités temporelles, par exemple, l'apprenant en vienne à comprendre le fonctionnement de la langue et de la culture afin de devenir mieux en mesure d'intégrer ses nouveaux acquis sur ces plans.

L'autre dimension de la conscience stratégique est celle de la prise de contrôle progressive des activités d'apprentissage par l'élève. Cette prise de contrôle passe par la reconnaissance et la pratique de stratégies d'apprentissage. Le domaine de la didactique des langues secondes est de plus en plus conscient du rôle que peuvent jouer les stratégies dans la réussite de l'activité d'apprentissage. Tel qu'indiqué dans le texte du syllabus, les stratégies doivent présenter un certain nombre de caractéristiques pour être reconnues comme telles. Elles doivent 1) constituer des actions (ou des techniques) spécifiques, 2) être orientées vers un problème d'acquisition, d'emmagasinage, de rappel ou d'utilisation d'information linguistique, 3) contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage, 4) être employées consciemment (même si elles peuvent devenir automatiques plus tard) et 5) être susceptibles d'être changées, modifiées, rejetées ou remplacées.

Le développement de la conscience stratégique se situe bien dans la ligne de pensée actuelle qui prétend que l'apprenant qui est d'abord aidé puis qui devient en mesure d'analyser par lui-même ce qu'il fait et les résultats de ses actions est plus efficace dans son apprentissage. Cette conscience semble donc bien avoir sa place dans le syllabus formation langagière générale.

39/ La conscience stratégique est la maîtrise progressive des structures de la connaissance et le contrôle des activités d'apprentissage.

Évidemment, les prises de conscience dont il vient d'être question impliquent de courtes présentations de la part du professeur, des observations de la part des élèves, des discussions

de divers types et l'explicitation des conclusions. Pour ce faire, il est essentiel d'avoir une certaine familiarité avec la langue nécessaire pour mener à bien de telles entreprises. Cela ne signifie cependant pas qu'il sera impossible d'utiliser les contenus du syllabus formation langagière générale avant la fin du secondaire. Tout dépend du type d'activité qui est demandé à l'élève. Il est, en effet, tout aussi valable, à un niveau donné, de comparer des sons, des accents, des images, etc. et de porter un jugement qui se résume aux mots « semblable/différent » que de réfléchir à haute voix sur une question à un autre niveau. C'est une question de niveau de traitement des données.

Cela dit, on voudra que les activités reliées à la formation langagière générale respectent le code d'usage du français dans la salle de classe et il importera de s'assurer qu'elles se situent à un niveau accessible à l'élève. Dans le cas contraire, il y aura lieu de prévoir une courte préparation langagière *ad hoc*.

40/ Les actions pédagogiques devant mener aux prises de conscience impliquent une familiarisation avec le langage qui leur est relié.

Il nous reste maintenant à examiner les sources d'où pourraient provenir les contenus dont le syllabus formation langagière générale aura besoin pour atteindre ses objectifs. Dans le cas de la prise de conscience linguistique, ils seront tirés des caractéristiques générales de la langue qui ont été retenues comme sources de faits. Il y en a six. La première est la productivité du langage. Il s'agit ici de trouver des faits langagiers qui permettent de montrer comment le système linguistique permet une production indéfiniment variée à partir d'un nombre relativement restreint d'unités minimales distinctives et significatives. On peut très bien imaginer ici la comparaison avec le système de la langue maternelle, déjà connu de l'élève.

La deuxième caractéristique est la créativité du langage. On pense ici au système qui permet la formation de nouveaux mots, bien sûr, mais aussi aux métaphores et aux comparaisons, aux allitérations, aux assonances et aux rimes dans les comptines, aux onomatopées, etc.

Une troisième source est le caractère à la fois stable et changeant de la langue. La stabilité est nécessaire si les membres de la communauté linguistique doivent pouvoir continuer à se comprendre entre eux. En revanche, la capacité de changer, de s'adapter aux nouvelles réalités de tel environnement donné (évolution de la science, nouveaux concepts, etc.) est également essentielle.

Le fait que la langue soit marquée socialement constitue aussi un sujet de réflexion important. Les enfants sont aptes à reconnaître ce fait très tôt : leurs parents ne savent ou n'emploient pas les mots à la mode, le discours des adultes est vieux jeu, les personnes plus

âgées ont de la difficulté à s'adapter au système métrique, etc. Ils reconnaissent également des différences, signes d'appartenance au groupe, entre le langage des garçons et celui des filles. Ils savent également qu'il y a des choses qui se disent, d'autres pas dans un contexte donné, etc.

Enfin, on l'a vu dans le cadre du syllabus langue, il est important de faire prendre conscience à l'élève que la langue est à la fois forme et message et que des carences dans l'une ou l'autre de ces composantes risquent de perturber la communication.

Il semble donc bien y avoir amplement de matière première d'où tirer les faits d'ordre linguistique qui permettront le développement d'une perception plus globale de la langue vue à la fois comme système et comme moyen de communication. Bien intégrés dans l'enseignement, de tels faits devraient contribuer à la compréhension de l'organisation de la langue.

41/ Les sources principales de faits susceptibles de mener à la prise de conscience linguistique sont les phénomènes reliés à la productivité du langage, à la créativité du langage, à la stabilité et au changement linguistique, à la variation sociale du langage et au jumelage forme et message.

Si la prise de conscience linguistique tend à mener vers des réalisations transférables et réutilisables au sujet de la langue, il en va de même pour la prise de conscience culturelle. Ici encore, six caractéristiques générales ont été retenues.

D'abord, la culture est dynamique. On retrouve effectivement partout des manifestations de la culture. Il y a lieu d'amener l'élève à réfléchir sur la signification de gestes posés quotidiennement et d'attitudes prises de façon automatique. Us et coutumes, valeurs, croyances et normes sociales devraient se retrouver sous cette rubrique.

Comme c'était le cas en ce qui a trait à la langue, la culture est aussi à la fois stable et changeante. La stabilité est ce qui maintient les liens culturels entre les membres de la communauté : techniques de socialisation, croyances religieuses ou populaires, habitudes, etc. Mais les conditions sociales ont tendance à changer, parfois rapidement, avec comme conséquence des modifications importantes de la façon de vivre des gens : façons de gagner sa vie, de se vêtir, valeurs esthétiques, etc. Il importe que l'élève possède des points de vue sur l'ensemble de ces réalités si on veut qu'il en vienne à comprendre leur signification, tant dans la vie de la culture cible que dans leurs effets sur lui.

La diversité des cultures fournit également beaucoup de faits qui sont susceptibles de mener l'apprenant à une meilleure compréhension de son environnement. Au nombre de ceux-ci,

on peut noter les institutions, l'expression artistique, les rites, etc.

Les codes utilisés dans les diverses cultures peuvent varier considérablement, au point de perturber sérieusement la communication. Par exemple, le hibou, symbole de sagesse ici, est précurseur de mort ailleurs; le signe de tête affirmatif que nous avons est négatif ailleurs; la notion d'espace psychologique varie considérablement entre les cultures; et ainsi de suite.

La culture est transmise par une multiplicité de moyens. En premier lieu, la famille, bien sûr, source originelle de socialisation. Mais aussi les activités de tous types, les médias, etc. Les faits classés ici veulent surtout faire porter l'attention sur le « transmetteur », son efficacité, ses effets sur son environnement, etc.

Enfin, la réussite au plan culturel ne peut être raisonnablement assurée que par l'acquisition de souplesse culturelle par la personne. Il ne s'agira pas de lui imposer une culture; on voudra plutôt l'amener progressivement à être à l'aise comme personne ayant son identité propre dans le cadre de manifestations de l'autre culture auxquelles elle se trouve mêlée.

Face à cette quantité de ressources, et dans le même esprit que dans le cas de la conscience linguistique, on peut dire que

42/ Les sources de faits ***devant mener à la prise de conscience culturelle sont les phénomènes reliés au dynamisme de la culture, à la stabilité ou au changement culturel, à la diversité des cultures, aux codes de la culture, aux modes de transmission de la culture et à la réussite dans l'utilisation de la culture.***

Pour ce qui est de la prise de conscience stratégique, on se rappellera qu'elle repose sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire. La maîtrise des savoirs passe par l'explicitation dont le véhicule principal pourra être l'objectivation. Nous reviendrons sur cet aspect au prochain chapitre.

La maîtrise des savoir-faire implique la connaissance des stratégies et leur mise en œuvre. Trois types de stratégies entrent en jeu. D'abord, les stratégies d'apprentissage proprement dites qui peuvent être divisées en stratégies cognitives et métacognitives.

Les stratégies cognitives sont celles qui sont utilisées pour la résolution de problème ou pour l'apprentissage. Elles occasionnent une analyse directe, une transformation ou une synthèse du contenu à apprendre. Ainsi, on dira que la clarification/vérification constitue une stratégie d'apprentissage cognitive. Se renseigner auprès d'autrui constitue un moyen de parfaire son apprentissage. L'inférence fait aussi partie de la même liste. Faire des hypothèses, c'est établir des relations entre les choses. Une troisième stratégie sera le raisonnement. Une quatrième, la pratique (en ce qu'elle peut contribuer à l'emmagasinage). La mémorisation

s'inscrit aussi dans la même catégorie tout comme le monitorat, sorte de vérification systématique de sa production.

Pour ce qui est des stratégies métacognitives, on peut mentionner l'auto-direction, la préparation, l'attention dirigée ou sélective, la production retardée, etc.

Les stratégies de communication sont celles qui sont utilisées pour réparer la communication ou pour tenter de continuer à en faire partie. On aura donc des stratégies productives et des stratégies réceptives. Au nombre des stratégies productives, on peut noter l'utilisation de la connaissance de sa propre langue, l'utilisation de sa connaissance de la langue seconde, la demande explicite d'aide, l'utilisation du non-verbal et la réduction consciente de l'intention de communication. Les stratégies réceptives peuvent comprendre le recours aux mots amis, le questionnement verbal, le questionnement non verbal, la mémorisation de phrases ritualisées et l'essai de réparation de la communication.

Enfin, les stratégies sociales incluent la participation volontaire à des activités francophones, l'adhésion à un groupe de francophones, le développement de mécanismes de comportement dans des situations où la langue cible est de rigueur et le rapprochement significatif d'une ou de deux personnes francophones. On dira donc que

43/ Les sources principales de faits menant à la prise de conscience stratégique sont la réflexion sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire et sur les stratégies qui sont reliées à l'acquisition de cette maîtrise.

Le syllabus formation langagière générale explore de nouvelles avenues dans l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et ses contenus n'ont que très peu été utilisés dans l'optique qu'il propose. De fait, il est raisonnable de croire que plusieurs des contenus restent à déterminer. En ce sens, le syllabus n'en est qu'à sa première version et c'est l'expérimentation qui permettra de mettre des listes plus complètes, mieux structurées, mieux graduées ou plus efficaces.

Sur le plan de la contribution possible de la formation langagière générale au curriculum multidimensionnel, la recherche et la consultation nous ont convaincu de son potentiel et il n'est pas du tout exclu que l'on finisse par y retrouver des éléments importants de l'orientation future de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde.

Chapitre

6

LA PÉDAGOGIE INTÉGRATIVE

Les pages qui précèdent ont été consacrées à l'explicitation et à la justification de contenus en provenance de diverses sources. Cependant, étant donné que certaines variables ne peuvent pas facilement être changées - on pense, par exemple, au temps disponible -, il ne saurait être question de se contenter de juxtaposer ces contenus dans un programme de langue seconde considérablement élargi. Il s'agira donc maintenant d'examiner les possibilités qui s'offrent au concepteur de programme ou de matériel de réduire ou, mieux, d'intégrer ces vastes ensembles en un tout cohérent et fonctionnel. Stern (1983) avait d'ailleurs déjà reconnu l'importance de cet exercice lorsqu'il écrivait, au sujet de l'intégration des quatre syllabi, qu'elle constituait « a key issue for the future development of the language curriculum », même si, « as a matter of economy and division of labour, it [was] advisable to tackle the development of the syllabuses separately ». Cette dernière partie ayant été complétée, il s'agit maintenant d'examiner le concept de l'intégration et ce qui peut en être tiré dans le cadre de l'Étude.

Dans le texte de base de l'Étude, Stern indiquait déjà cinq pistes qui devaient permettre de réaliser l'intégration des quatre syllabi et qui ont sous-tendu la réflexion sur ce sujet. Il apparaît donc essentiel de les reprendre ici et de les commenter avant de pousser plus avant.

Reconnaître la nature complémentaire des syllabi

Pour Stern, les syllabi devaient être essentiellement complémentaires et s'enrichir les uns les autres. Or, on l'a déjà dit plus d'une fois et un examen, même superficiel, des syllabi le montre bien, il n'y a pas de frontières étanches entre les syllabi. Cela ne devrait pas étonner puisque, en définitive, si chacun d'eux constitue un regard sur la langue sous une perspective différente, il est toujours question de langue. Cela n'a d'ailleurs jamais été aussi évident que dans les travaux du développement même des syllabi, où les chercheurs se sont constamment retrouvés face à des « problèmes d'appartenance » d'une quantité d'éléments. En effet, déterminer de façon précise et objective où se situaient les limites, par exemple, de la culture et de la conscience culturelle, de la langue et des connaissances métalinguistiques, de l'expérience et des stratégies, et ainsi de suite, a donné lieu à de nombreuses discussions. Si bien qu'à la fin, il a été convenu de ne pas trop tenter de raffiner puisque, de toutes façons, ces imprécisions mêmes constituaient de potentiels points d'ancrage du processus d'intégration. Et si l'on considère en outre que la diversité des syllabi est susceptible de contribuer à la variété dans la salle de classe et à la stimulation des élèves et des enseignants, il est raisonnable de conclure aux vertus probables d'un curriculum multidimensionnel où les composantes sont complémentaires.

Construire des ponts entre les syllabi

Dans l'esprit de Stern, il était plus économique de développer les syllabi séparément, chacun pouvant travailler dans son lieu de travail et à son rythme. Pour ce faire, chacun devait garder constamment à l'esprit le fait que trois autres syllabi étaient en train d'être développés parallèlement au sien et, le cas échéant, y faire des renvois et aviser les autres de ces renvois afin de diminuer le risque de la compartimentation inhérent à cette approche. Il s'agissait, en pratique, de la systématisation de ce qui était déjà prévu au point précédent, étant donnée la perméabilité des frontières des syllabi. On retrouve plusieurs exemples de ces renvois entre les syllabi, mais il faut reconnaître que cet exercice s'est avéré plus complexe que prévu à cause des circonstances de la recherche où, faute de temps et de moyens financiers, les responsables de syllabus se sont trouvés passablement isolés. Cela dit, l'expérience a montré que, dans de meilleures conditions, le résultat prévu par Stern était possible et constituait véritablement un élément d'intégration éventuelle.

Développer et employer du matériel d'enseignement propre à un seul syllabus

Pour Stern, il s'agit ici de matériel dont on pourrait dire qu'il s'intéresse à plus d'une dimension de l'enseignement/apprentissage de la langue à la fois. Voici un de ses exemples :

> One module *Devant le micro* presents interviews with French Canadian teenagers talking about their lives, their families, and their own personal futures. Such a module can clearly be used as an example of a-way-of-life activity in the *cultural syllabus*. It has obviously a *language* interest because it consists of recordings of spontaneous, unrehearsed talk, and provides training in listening comprehension. This module can also be regarded as relevant to the communicative syllabus (communicative activities). It prepares the students mentally and vicariously for exchange visits.

Cette perception de l'intégration par le biais du matériel didactique donne à penser qu'un matériel pourrait être considéré comme « intégré » si on arrivait à y retrouver des composantes en provenance de diverses sources. Il est certain qu'il faut commencer par là, mais il ne semble pas que ce soit suffisant. Cette vision du matériel risque fort de mener à la juxtaposition simple de composantes, ce qui n'implique nullement leur intégration. Or cette juxtaposition est justement le mal que Stern veut combattre par l'intégration. Il apparaît essentiel d'aller plus loin et d'assurer des liens intrinsèques entre les diverses composantes. Pour reprendre deux composantes de l'exemple ci-haut, il n'y a pas de lien facilement perceptible entre « a-way-of-life activity » (culture) et « spontaneous, unrehearsed talk » (langue). On pourrait cependant en établir un très étroit entre « spontaneous, unrehearsed talk » (langue) et « the various ways people speak » (culture). Il importera donc de dépasser le niveau des seules étiquettes d'appartenance et de pousser jusqu'à l'établissement de rapports de dépendance entre les composantes d'une unité donnée. On y reviendra plus en détail plus loin.

Partir d'un syllabus pour aller vers les autres

Pour illustrer son propos, Stern utilise ici l'exemple d'un curriculum développé à partir du concept des niveaux de maîtrise utilisé en Angleterre ces dernières années. Dans une telle optique, le syllabus langue établit la liste des structures et des fonctions (entre autres choses) nécessaires pour l'atteinte de chacun des niveaux de maîtrise envisagés. Ensuite, pour chacun des éléments « langue » de la liste, il s'agit pour les autres syllabi d'établir un inventaire des sujets socioculturels et/ou communicatifs et/ ou de formation langagière générale s'y rattachant. À noter que, dans l'esprit de Stern, il est tout aussi possible de partir de chacun des trois autres syllabi. Les travaux de l'Étude tendent à montrer que c'est dans cette direction que doit se faire l'effort d'intégration. Nous y reviendrons plus loin et nous

en profiterons pour montrer qu'il est possible d'utiliser chacun des syllabi comme point d'ancrage de l'intégration.

Répartir les quatre syllabi dans un modèle intégré de curriculum de langue étrangère

S'inspirant à la fois de la taxonomie de Bloom et de spécifications de curriculum développées par Valette (1971), Stern propose comme exemple le modèle résumé dans le tableau suivant :

CONTENT	OBJECTIVES		MAIN STRATEGIES		
	Proficiency	Knowledge	Affect	Transfer	
Language Syllabus	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Study Emphasis	Analytical: and Practical
Culture Syllabus	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Analytical: Study (knowledge about second culture)
Communicative Activities Syll.	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Communicative Activities (Experiential)
General Language Education Syll.	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Comparative (Crosslingual/ Crosscultural)

Fig. 1. A Foreign Language Curriculum Model

On y retrouve les contenus des quatre syllabi, les objectifs d'apprentissage formulés selon la terminologie de Bloom et les principales stratégies d'enseignement impliquées. Ce tableau permet en outre de voir en détail l'importance relative des divers objectifs par rapport aux contenus des quatre syllabi. On y notera enfin la démarche qui va des objectifs directement reliés à l'apprentissage d'une langue (*proficiency*) vers ceux dont les liens avec cet apprentissage ne sont peut-être pas aussi apparents (*transfer*) mais dont la contribution

est probablement importante. Les résultats de l'Étude tendent à montrer que ces objectifs et ces contenus restent toujours valables.

À ceux-ci, Stern ajoute ce qu'il considère comme les stratégies prédominantes découlant des discussions sur l'enseignement des langues au cours des dernières années. Ces stratégies sont présentées comme suit :

ANALYTIQUE <----------> NON ANALYTIQUE

Langue, culture et formation langagière générale sont surtout analytiques alors que communicatif/expérientiel est surtout non analytique.

EXPLICITE <----------> IMPLICITE

Formation langagière générale est hautement explicite. Quant aux trois autres syllabi, leur caractère explicite est susceptible de varier selon le degré de maturité des apprenants.

INTRALINGUALE INTERLINGUALE

<----------->

INTRACULTURELLE INTERCULTURELLE

Cette division marque la distinction entre les approches non comparatives (la méthode directe, par exemple) et les approches comparatives (la traduction, par exemple). Le syllabus communicatif/expérientiel sera probablement non comparatif, la formation langagière générale essentiellement comparative tandis que les deux autres syllabi varieront selon le niveau d'instruction.

Les exemples choisis par Stern ne se voulaient que cela et il n'est pas étonnant que le positionnement de chacun des syllabi dans le continuum indiqué par les flèches ne se soit pas toujours situé aux extrémités de ce dernier. Il reste cependant intéressant de rappeler ces positions initiales et de les comparer avec celles qui ont été prises en fin d'Étude. Au demeurant, ce qui ressort de la présente section de ce chapitre est que, dès le départ, Stern avait établi les paramètres qui ont servi de points de repère tout au long de l'Étude et on a pu voir comment ils ont pu résister à l'examen critique et détaillé. Il convient maintenant de s'arrêter sur ce qui devrait constituer les principaux principes directeurs de l'intégration.

Résultats de l'étude et conclusions

Une question qui a tout d'abord retenu notre attention portait sur la pertinence du curriculum multidimensionnel en rapport avec les productions curriculaires actuelles. En examinant les écrits et les productions relativement récentes dans le domaine du curriculum, on trouve trois orientations principales. La première (et la plus ancienne), c'est celle du curriculum axé sur le contenu. Un curriculum où les éléments grammaticaux, lexicaux, etc. sont spécifiés appartient à cette catégorie. En réaction à cette approche qui a eu cours pendant des siècles, on a vu apparaître récemment deux autres grands types de curriculum. D'abord le curriculum axé sur les buts à atteindre exprimés en objectifs de comportement. Pouvoir faire un dépôt à la banque constitue un exemple de ce que pourrait inclure un curriculum de ce type. Puis, plus récemment encore, c'est le curriculum axé sur les processus qui a fait son apparition. Dans une approche de ce type, l'accent est mis sur la façon d'enseigner et sur les façons de faire de l'apprenant au cours de son apprentissage.

Il serait long et probablement peu utile de reprendre toutes les discussions sur chacune de ces trois conceptions. Pour les besoins présents, il suffira de noter que la vérité ne semble pas résider dans un seul des trois camps et que la tendance présente est de combiner ces solutions. Il est logique de croire, en effet, qu'un curriculum complet va être constitué à la fois de contenus spécifiques, de buts à atteindre et de processus. Procéder de cette façon, c'est tenter de profiter de ce que chaque type a de meilleur à contribuer.

Le curriculum multidimensionnel inclut des contenus spécifiques, des processus et des buts à atteindre. Ces derniers ne font pas partie des conclusions de l'Étude pour des raisons qui seront explicitées plus tard mais ils devront faire partie de toute application éventuelle. On peut donc conclure que ce type de curriculum correspond bien aux courants curriculaires actuels.

La conception que l'on se fait de la langue a une influence directe sur le curriculum. Ainsi, quand on a cru, pendant de nombreuses années, que la langue s'apprenait en pièces détachées qu'il s'agissait, par la suite, de remettre ensemble lorsque le besoin de communication se faisait sentir, il était normal d'avoir un curriculum dont l'objectif principal était l'établissement de la liste de ces pièces détachées et des façons de les enseigner. Cette conception, bien qu'encore défendue dans certains milieux et souvent encore présente dans les curriculum actuels, perd rapidement du terrain, incapable qu'elle est de résister aux données de recherches récentes qui montrent bien l'aspect d'abord global et fonctionnel du langage. Par conséquent, on en viendra à dire, dans le cadre qui nous intéresse, que

44/ Considérée non pas comme un code mais comme le moyen privilégié de la communication, la langue constitue une entité globale et fonctionnelle dont l'intégrité doit être respectée.

Ce principe directeur, bien qu'il aura un certain nombre de conséquences pour l'enseignement,

n'implique nullement un enseignement globalisant, non analytique, à l'exclusion de toute autre approche (nous y reviendrons plus loin dans la section consacrée à ce sujet). Ce qui est plutôt dit ici est qu'un curriculum multidimensionnel voudra respecter le caractère global de la langue et non la considérer comme un ensemble de pièces détachées. En d'autres termes, s'il est raisonnable d'élaborer des syllabi de divers ordres, le produit fini devra tendre à respecter la langue dans sa fonctionnalité.

On a déjà indiqué précédemment que les nombreuses affinités entre les contenus des divers syllabi permettaient de croire que leur intégration serait réalisable. De fait, il est tentant de regrouper les éléments apparentés et de les faire examiner sous leurs divers angles par les élèves. La faiblesse de cette approche réside dans le morcellement de la langue qui risque fort de se produire, l'ensemble des réflexions portant sur le même fait langagier.

C'est par la diversité naturelle des faits langagiers présentée dans des ensembles pédagogiques dont les contenus seront tirés des divers syllabi que la nature globale et fonctionnelle de la langue peut être le mieux respectée. L'intégration des contenus proposés par les syllabi semble donc nécessairement passer par la pédagogie et plus précisément par le développement d'unités d'enseignement articulées de telle façon qu'il sera possible d'en extraire, à différents endroits et dans différents contextes, les contenus ciblés pour l'enseignement à ce moment du programme. On dira donc que

45/ C'est par l'intégration des contenus proposés par les divers syllabi en des ensembles pédagogiques cohérents que l'on respectera le mieux l'intégrité de la langue.

Le respect de l'intégrité de la langue en rapport avec l'apprenant implique que l'élève doit se voir offrir la possibilité de vivre des expériences dans la langue seconde, de travailler sur des contenus pertinents pour lui et d'utiliser ses propres stratégies d'apprentissage.

Pour l'élève, vivre des expériences dans la langue seconde, c'est apprendre par l'application qu'une autre langue peut très bien servir à communiquer des choses personnelles et en même temps s'enrichir sur le plan de sa propre formation générale. La langue étant essentiellement une entité vivante, il est utopique de croire qu'on arrivera à l'enseigner de façon livresque et désincarnée. Les habiletés d'ordres linguistique, social, stratégique et communicatif qui doivent être développées toutes à la fois, d'une part, on l'a vu plus haut, ne se prêtent pas au morcellement et, de l'autre, ne s'acquièrent que par la pratique en situation. En d'autres termes, il apparaît essentiel de réunir élève et langue en un tout communicatif plutôt que d'essayer d'enseigner la communication à quelqu'un. Cela signifie, par exemple, que l'apprentissage de la langue doit être très étroitement relié au vécu de l'élève au point de faire partie de ses expériences de vie. De cette façon, on s'assure que la langue seconde sert à la fois à exprimer le vécu et à étendre les connaissances générales de l'élève.

En outre, en faisant vivre des expériences personnelles en langue seconde à l'élève, on s'assure de fournir à ce dernier des occasions de communiquer qui auront de la signification

pour lui. Il devrait être révolu le temps où l'emploi de la langue se résumait à placer un mythique Jean dans un tout aussi imaginaire restaurant (ou théâtre, ou cinéma, ou bureau, ...). Toute communication en langue maternelle sert un but directement relié à celui qui communique. Il veut persuader, s'opposer, exprimer ses sentiments, raconter, etc. Il ne devrait pas en être autrement en langue seconde puisque, encore là, c'est de communication véritable qu'il doit s'agir et que la communication ne saurait être triviale. Or on ne saura jamais assez rappeler, à la suite de Busching et Lundsteen que « ...trivial learning does not become worthwhile just because it is joined with other trivial learning ». Il y a donc là des implications au niveau de l'intégration des syllabi.

Cela dit, l'apprenant devrait toujours avoir la possibilité de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage qui fonctionnent le mieux pour lui. Il ne conviendrait donc pas de se limiter à une approche monolithique « bonne pour tous », parce que l'expérience en a montré les limites. L'élève comme apprenant impose donc aussi certaines contraintes à l'intégration des contenus dans le curriculum multidimensionnel. On pourra donc dire que

46/ L'intégration des syllabi doit permettre de fournir à l'élève la possibilité de vivre des expériences de langue seconde pertinentes pour lui tout en lui permettant de développer ses propres stratégies d'apprentissage.

Présenter la langue à l'élève en lui faisant vivre des expériences dans la langue seconde constitue un choix pédagogique motivé à la fois par notre conception de la langue et par les processus d'apprentissage que nous voulons privilégier.

La langue, nous l'avons dit souvent, est un instrument de communication et nous avons déjà discuté lors de la présentation du syllabus langue les implications pédagogiques d'une telle définition. Il ne s'agit pas d'y revenir ici, mais simplement de préciser au passage que c'est de là que vient la nécessité de placer l'apprenant dans des situations naturelles de communication.

Ce faisant, nous prenons également des décisions quant aux stratégies pédagogiques qui seront utilisées pour aider l'élève à réussir son apprentissage. Ces deux dimensions forment donc un tout étroitement lié dont on pourra dire :

47/ L'approche pédagogique doit reposer sur la représentation que l'on se fait de l'objet d'enseignement et du processus d'apprentissage par lequel les apprenants doivent passer pour le maîtriser.

Une fois maîtrisé l'objet d'enseignement, l'apprenant sera devenu ce que nous pourrions nommer un locuteur compétent. Cette notion de locuteur compétent nous vient du syllabus langue et comporte les caractéristiques auxquelles nous sommes en droit de nous attendre en provenance de ce syllabus. Ces mêmes caractéristiques sont inspirées de la notion de

compétence de communication développée par les Hymes, Canale & Swain et autres, notion qui est, elle aussi, déjà connue. Il n'est donc pas nécessaire de revenir en détail sur ce point si ce n'est pour bien en rappeler les contenus et introduire cette dimension de l'apprentissage de la langue dans la démarche de nos conclusions. Qu'il nous suffise donc de rappeler que

48/ Le locuteur compétent doit posséder des connaissances d'ordres grammatical, discursif, socioculturel et stratégique, mais il doit surtout pouvoir utiliser ces connaissances dans des situations authentiques de communication.

C'est donc dans le contexte général de la situation authentique de communication que doit se fonder l'enseignement/apprentissage de la langue. Pour être efficace, la procédure d'intégration des contenus doit faire l'unification des expériences semblables en vue d'apprentissages simultanés de plusieurs types de contenus. Pour les membres de l'Étude, le principe pédagogique unificateur est l'approche expérientielle telle qu'appliquée de façon générale par le syllabus communicatif/expérientiel.

L'approche expérientielle, que Stern met en contraste avec l'approche analytique qu'il réserve plus particulièrement à la langue, est celle qui permet d'aborder la langue comme moyen d'atteinte d'une fin et non comme une fin en soi. L'attention et les efforts de l'apprenant sont alors centrés exclusivement sur la tâche, sur le message, la correction de la langue ne constituant pas alors une préoccupation immédiate de l'élève (ni de l'enseignant).

Il est important de reconnaître que ce n'est que par cette approche pédagogique que l'introduction de situations de communication en classe a des chances de produire des élèves acquérant des stratégies de communication. Il tombe sous le sens, en effet, que le morcellement d'une situation, d'un document en certaines de ses composantes marque la fin de cette situation, de ce document comme source utile d'apprentissage à communiquer. Cela ne signifie pas que l'élève n'y apprendra pas autre chose, seulement qu'il n'y apprendra pas à communiquer. Or comme il a déjà été établi que la capacité de communiquer ne pouvait se développer qu'en situation, il est logique de conclure que

49/ Parce qu'elle constitue une façon applicable à la salle de classe de présenter la langue dans des situations authentiques de communication, l'approche expérientielle doit servir de point d'ancrage à la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel.

On se souviendra que le syllabus communicatif/expérientiel présentait l'expérience langagière comme source d'apprentissage de la dimension communicative de la langue seconde. Cela pourrait donner à penser qu'il suffit de placer l'apprenant dans n'importe quelle situation de communication pour que le processus se mette en marche. On se rappellera, cependant, que dans le cadre de la présentation du syllabus communicatif/expérientiel, il a été clairement montré que tel ne saurait être le cas puisque, d'une part, toutes les situations n'étaient pas

nécessairement communicatives pour tel élève donné et que, de l'autre, il y avait lieu de s'assurer de la présence de la dimension éducative dans les expériences langagières vécues par les apprenants. C'est pourquoi on dira, empruntant un terme à la pédagogie générale, que

50/ L'expérience de l'utilisation de la langue à des fins communicatives est réalisée dans le cadre de projets éducatifs.

Les projets éducatifs dont il est ici question présentent un certain nombre de caractéristiques. Tout d'abord, il s'agit d'une unité de travail ayant des buts d'enseignement/apprentissage clairement déterminés. L'unité de travail peut impliquer l'engagement de l'apprenant pour des périodes de durée variable allant de quelque trois ou quatre jours jusqu'à cinq ou six semaines.

Parmi les objectifs de l'unité de travail, on va retrouver, entre autres, l'exposition et la participation active sous forme d'implication personnelle à une expérience langagière, le retour sur l'apprentissage, la mise en œuvre de mesures correctives au besoin et une production concrète.

En d'autres termes, l'apprentissage de la langue doit avoir une direction qui permet à l'apprenant de vivre une expérience qui débouchera sur une production concrète, cette dernière pouvant par la suite être utilisée comme référence lors de l'évaluation des points forts et des points faibles de l'unité. La contribution de l'apprenant se trouve alors présente à toutes les étapes de son apprentissage. Pour résumer, on dira que

51/ Le projet éducatif est une unité de travail de durée variée impliquant à la fois la réflexion et l'action constructive en rapport avec l'apprentissage et aboutissant à une production concrète.

On a déjà indiqué, par ailleurs, que l'expérience langagière devait être prise dans les champs d'expérience des élèves et que c'est dans le syllabus communicatif/expérientiel que sont consignés la très grande majorité de ces champs. Cela ne signifie cependant pas nécessairement que les champs d'expérience ne peuvent pas provenir des autres syllabi. Il serait tout à fait normal, par exemple, de considérer une des composantes du syllabus culture comme champ d'expérience et de construire une unité intégrée d'enseignement centrée sur cette composante. Le traitement pédagogique de base de cet élément culturel deviendrait alors expérientiel. La même chose serait également possible pour des composantes en provenance du syllabus formation langagière générale. Cette diversité de sources possibles est due au fait que c'est au niveau de la pédagogie que se fait l'interprétation de la notion d'expérience langagière. Il est donc normal que l'on retrouve cette dernière toutes les fois où la situation proposée permettra une interaction normale de l'élève avec son environnement.

52/ Les sources principales des projets éducatifs sont les divers champs d'expérience de l'élève. Ces champs sont répertoriés dans le syllabus communicatif/expérientiel, mais ils peuvent aussi provenir du syllabus culture et du syllabus de formation langagière générale.

Les pédagogies modernes placent avec justesse l'élève au cœur même de son apprentissage. Le curriculum dont il est ici question a exactement les mêmes préoccupations et on voudra y considérer l'élève à la fois comme individu et comme apprenant.

Comme individu, l'élève présente des caractéristiques dont il importera de tenir compte dans tout processus d'intégration. Ces caractéristiques se situent en particulier au niveau de son développement.

Le niveau de développement de l'élève sur les plans cognitif, affectif et social est surtout relié à l'âge et à l'expérience. La recherche, aussi bien que l'observation de tous les jours, montre abondamment qu'un élève du groupe 4-6 ne raisonne pas de la même manière qu'un autre du groupe 7-9 et encore moins qu'un troisième du groupe 10-12. De fait, le niveau de développement cognitif de l'élève dépend beaucoup de sa capacité à étendre son environnement au-delà de sa propre personne. Billows (1986) donne un modèle d'un environnement en expansion au moyen de quatre cercles concentriques dont le centre absolu serait occupé par l'apprenant (Figure 2).

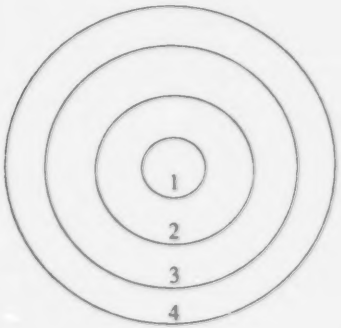


FIGURE 2: Représentation d'un environnement en expansion (Billows)

Dans cette illustration, le cercle 1, celui qui est le plus près du centre absolu où se trouve l'enfant, représente ce que ce dernier peut voir, entendre et toucher directement. En gros, il s'agit de son environnement immédiat et la langue qu'il est susceptible d'utiliser ne saurait être qu'en parallèle étroit avec l'action. Le cercle 2 veut représenter ce que l'enfant connaît de sa propre expérience, sa vie quotidienne, ce qu'il a vu ou entendu directement mais qu'il ne peut ni voir ni entendre au moment même (à la maison, dans son voisinage). Cela peut être activé par l'emploi de la langue associé à une situation développée dans la salle de classe. Le cercle 3 représente ce que l'élève n'a pas encore expérimenté directement mais qu'il peut arriver à imaginer avec effort à l'aide d'images, de plans, etc. Quant au cercle 4, il représente ce qui passe dans l'esprit de l'élève au seul moyen de la langue parlée ou écrite sans l'aide de moyens audio-visuels.

On peut voir, à l'aide de cette représentation, où pourraient se situer les élèves qui constituent les trois groupes ciblés dans l'Étude. Ainsi, l'élève du groupe 4-6 devrait se trouver décrit en majeure partie par les cercles 1 et 2 avec quelques rares pointes dans le troisième. Quant à celui du groupe 7-9, il a plus d'expérience avec la langue seconde et peut fonctionner au niveau des cercles 2 et 3 avec quelques excursions en 4. Enfin, l'élève du groupe 10-12 atteint facilement le niveau du cercle 4 qui devrait être le niveau ultime visé par le curriculum sur ce plan.

Cette répartition en quatre niveaux de développement cognitif a évidemment des effets sur les divers types de contenus de curriculum dont on a dit plus haut qu'ils devaient former en proportions variables le curriculum multidimensionnel. Revoyons brièvement chacun des trois groupes ciblés sur ce plan.

Pour le groupe 4-6, l'élève a peu ou pas d'expérience avec la langue seconde. Il n'a probablement pas de conscience linguistique ni culturelle en langue seconde. Il sait lire et écrire en L1 mais il a encore besoin de développer plus avant ces habiletés. Il a un certain nombre d'intérêts personnels. Comme il fonctionne principalement au niveau des sphères 1 et 2, il sera probablement intéressé par lui-même, sa famille, ses amis, sa maison, ses routines quotidiennes, les récréations et les vacances, les sports, les spectacles, la musique, l'argent de poche et, de façon plus générale, par toute activité lui présentant un défi mais qui peut être traitée à l'aide d'un niveau relativement élémentaire de langue. Au plan des contenus, il commence à développer sa capacité d'utiliser la langue, il peut employer les structures et le vocabulaire élémentaires dans des activités de son niveau et il développe progressivement une confiance dans son habileté à utiliser la langue seconde à ce niveau. Il apprend à interagir dans un nombre restreint de fonctions. Sur le plan des processus, il développe sa mémoire de même que des stratégies de communication, il développe également des stratégies de travail de groupe et des stratégies sociales reliées à l'apprentissage

en groupe. Il apprend à établir des rapports entre ses expériences et le monde qui l'entour
Quant aux buts, l'accent est mis surtout sur la communication, avec quelques ajouts de bu
culturels, linguistiques et de conscience linguistique et culturelle.

L'élève du groupe 7-9, quant à lui, fonctionne principalement aux niveaux 2 et 3. Il
développé un certain nombre d'intérêts personnels et des stratégies d'apprentissage da
d'autres matières. Il s'intéresse à la famille, à son foyer, à la musique, à la littérature pou
adolescents, à certains phénomènes sociaux, etc. Au niveau des contenus, il développe plu
avant ses ressources langagières (structure, vocabulaire, grammaire) et ajoute au bagage
fonctions où il peut fonctionner de façon efficace en L2. Il développe un ou deux registr
et commence à écrire dans sa deuxième langue. Au plan des processus, il développe d
stratégies de type « apprendre à apprendre » et les applique au domaine de la langue second
il commence à acquérir des stratégies de discours (cohésion, développement logique), et
Il apprend à fonctionner avec les autres et à établir des relations entre ses expériences et s
nouveaux apprentissages qui peuvent mener à un changement chez lui. Pour ce qui est d
buts, tous les domaines (langue, culture, formation langagière, communication et expérienc
sont d'intérêt.

L'élève du groupe 10-12 pourrait être caractérisé comme suit. Il fonctionne surtout au
niveaux 3 et 4 et s'intéresse à des sujets qui en découlent : comparaisons entre
francophonie et sa propre culture, le monde du travail, sa future profession, l'actualité, l
personnes de marque, la littérature dans la langue seconde, etc. Sur le plan des contenus,
ajoute à son bagage de structures, de vocabulaire et de grammaire, il étend encore s
registres, il ajoute aux genres où il peut écrire et il développe sa facilité d'expression. Qua
aux processus, il développe des habiletés spécifiques à la compréhension et à l'expressio
dans les modes o-raux et écrits, il applique des stratégies cognitives à son apprentissage
la langue seconde, il affine ses habiletés à fonctionner socialement, etc. Quant aux buts,
couvrent encore une fois tous les domaines déjà mentionnés.

Si le développement cognitif de l'élève a des incidences profondes sur tout ce qui est re
à son apprentissage, il ne faudrait pas négliger son développement affectif et social po
autant. En effet, le succès du type de travail qui est impliqué par le curriculu
multidimensionnel, à savoir, du travail de groupe, un certain niveau de dépendance d'autr
et l'acceptation de l'apport des autres, est étroitement relié au niveau de maturité sociale
affective. Il ne sera pas facile, en effet, pour l'adolescent, essentiellement centré sur lu
même, d'accepter de jouer le jeu si on n'a pas d'abord tenu compte de telles caractéristique
Même chose lorsqu'il s'agira de comparer d'autres cultures à la sienne, et ainsi de suite. C'e

donc en voulant tenir compte de cette dimension fort importante de l'élève que nous dirons que

53/ Le choix des champs d'expériece à exploiter doit prendre en compte le niveau de maturité cognitive, affective et sociale de l'élève.

La décision d'utiliser l'expérience comme moteur de l'intégration des contenus n'est pas sans avoir des incidences sur le plan de l'enseignement. Deux questions majeures se posent : celle de la répartition relative des contenus et celle des moyens privilégiés pour leur présentation. Pour nous, les proportions ne devraient pas demeurer constantes entre chacun des groupes 4-6, 7-9 et 10-12. Cela est dû, d'une part, au résultat des discussions antérieures sur le niveau de maturité des élèves, de l'autre, au besoin d'assurer la variété dans l'ensemble du curriculum. Il faut bien reconnaître, en effet, qu'au début des études de langue seconde, les besoins les plus immédiats se situent au niveau communicatif/expérientiel et à celui de la langue. Par contre, le niveau de développement cognitif ne permet pas d'introduire en grandes doses les contenus de formation langagière générale, dont la proportion augmentera progressivement au fur et à mesure de l'évolution de l'élève. Même situation, mutatis mutandis, pour les contenus en provenance du syllabus culture, qui doivent être introduits progressivement pour mener, au niveau du groupe 10-12, à des présentations relativement importantes alors qu'ont été développées les habiletés à faire des comparaisons et à mieux accepter la différence. Là comme ailleurs, les circonstances particulières de tel environnement donné peuvent faire varier les proportions des divers contenus à l'un ou l'autre niveau et ce sont les intervenants éventuels sur le plan des programmes qui sont le mieux en mesure de déterminer ces proportions.

Ce qui ressort de ce premier ensemble d'arguments, c'est qu'il ne devrait pas normalement y avoir de curriculum unique applicable à tous les niveaux. Les circonstances des apprenants, de l'enseignement et des contenus sont trop variables pour permettre une approche aussi rigide qui, en outre, contreviendrait également au besoin de présenter des contextes variés tant sur le plan des contenus que sur celui de leur traitement pédagogique. C'est pourquoi

54/ Dans la répartition des contenus, on tiendra compte, pour chacun des trois groupes cibles, des impératifs d'ordres personnel et pédagogique qui sous-tendent ces niveaux.

Une dernière contrainte sur le plan de la sélection d'un champ d'expérience est celle de son potentiel intégrateur. Cela signifie que le champ retenu doit pouvoir recevoir normalement des contenus en provenance des autres syllabi afin de contribuer à l'efficacité de leur

enseignement/apprentissage. Recevoir normalement implique que les contenus ajoutés a champ initial ne seront pas perçus comme des ajouts (que l'on pourrait peut-être alors laiss tomber), mais comme faisant partie intégrante de l'activité. De cette façon, l'élève sera to aussi motivé à travailler, disons, la formation langagière générale que le reste du matéri parce que ce contenu particulier fera bel et bien partie de l'ensemble. L'intégration de to les contenus ciblés dans un champ d'expérience donné a pour effet de justifier leur présen dans le cadre de l'expérience langagière et de rendre leur apprentissage à la fois naturel motivé. On dira donc que

55/ Les champ d'expérience retenus doivent se prêter à l'intégration de contenus en provenan de tous les autres syllabi, ce qui a pour effet de justifier ces mêmes contenus.

L'application de l'approche expérientielle aux champs d'expérience implique normalemen trois étapes principales. Tout d'abord, il est essentiel de préparer l'élève à l'expérience da laquelle il sera impliqué. Lancer l'élève à froid dans une expérience constitue une caus certaine d'échec. Cette préparation (mise à part la préparation langagière dont il se question plus loin) consiste le plus souvent en une mise en contexte de l'expérience. On profite alors pour indiquer ce qui sera fait et faire dire à l'apprenant ce qu'il sait, ce qu' pense, ce qu'il imagine au sujet de l'activité proposée. L'anticipation constitue le moye privilégié de la préparation à une activité.

Une fois la préparation faite, on peut passer à l'activité proprement dite. Dans une activi passablement élaborée, on trouvera un certain nombre de sous-activités. Il y aura alors lie de traiter chacune d'entre elles comme on le ferait pour une seule, c'est-à-dire prévoir un phase de préparation adéquate avant de passer à l'expérience proprement dite. Dans tous le cas, l'objectif de l'enseignement sera de nature non analytique, directement centré sur message. Cela n'exclut pas l'enseignement de points spécifiques. Mais cet enseignemen doit être directement relié à l'expérience et être essentiel à sa réussite.

Enfin, il est nécessaire de prévoir une séquence qui servira au retour sur l'expérience. On l déjà indiqué dans la discussion des syllabi, un des objectifs porte toujours sur la formatio générale. Cette formation, de même que les apprentissages qui peuvent suivre l'activit dépendent en bonne partie de la réflexion faite par l'élève sur ce qu'il a accompli. En outr il est bon, dans l'optique de centration sur l'apprenant où nous nous plaçons, que l'élève a l'occasion d'évaluer ses expériences et de fournir ainsi des renseignements utiles a pédagogue. Pour ces raisons, nous dirons que

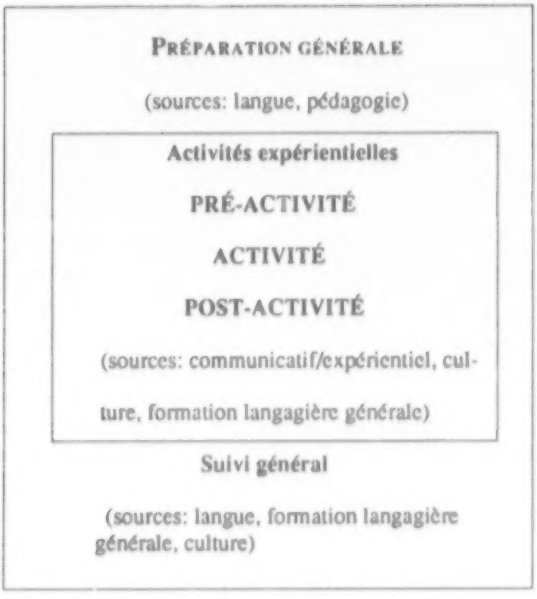
56/ La démarche privilégiée de l'approche expérientielle comprend la phase de préparation à l'expérience, l'expérience elle-même et le retour sur l'expérience.

Les trois étapes relatives à l'expérience langagière portent, on l'a indiqué, sur l'expérience elle-même. L'approche expérientielle est globale par définition. Cependant, l'élève a besoin non seulement de connaissances qui lui viennent de l'expérience mais aussi de connaissances linguistiques pour entrer efficacement en communication avec d'autres. Comme on l'a montré dans la présentation du syllabus langue, le fait de reconnaître la primauté du message sur la forme n'implique pas que le message n'a pas besoin de forme ni que la forme est toujours connue. C'est pourquoi nous dirons que

57/ Si l'approche expérientielle constitue le point d'ancrage de la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel, elle n'est pas suffisante pour assurer, seule, une maîtrise convenable de la langue.

Dans cette optique, il apparaît essentiel de prévoir des moments stratégiques où les connaissances seront privilégiées, c'est-à-dire où l'élève aura l'occasion de les acquérir de façon spécifique, d'y réfléchir et de les introduire dans ses comportements langagiers. On voudra donc faire précéder l'ensemble des activités expérientielles d'une étape langagière comportant, entre autres contenus, une composante lexicale importante, comme préparation aux diverses tâches auxquelles seront confrontés les élèves. On pourra également vouloir une préparation pédagogique, c'est-à-dire une familiarisation avec les types d'exercices qui seront utilisés dans le cadre de l'expérience.

Une fois les activités relatives à l'expérience complétées, on voudra également prévoir pour l'ensemble un suivi général; on en profitera pour travailler plus avant les concepts linguistiques, culturels et de formation langagière générale prévus au programme et introduits en cours d'activité, soit pour les consolider, soit pour les élargir. Graphiquement, cette démarche peut se représenter comme suit :



On dira donc que

58/ La complète démarche implique une phase de préparation langagière adéquate et un suivi permettant de consolider et d'élargir les contenus langagiers ciblés rencontrés au cours de l'expérience vécue par l'apprenant.

La préparation et le suivi général ont pour but de rendre l'apprenant capable de maîtriser la forme du message de même que les contenus impliqués. La maîtrise de la forme linguistique et des contenus de culture et de formation langagière générale implique clairement l'acquisition de connaissances et, par conséquent, l'occasion de réfléchir sur les nou velles acquisitions.

Lors de la discussion du syllabus langue, nous avons eu l'occasion de traiter d'une approche qui permet ces types d'apprentissage, à savoir l'approche analytique. Nous avons alors montré comment cette approche était adaptée à l'apprentissage de la partie formelle du

langage par l'accent qu'elle met sur l'observation de la forme langagière et, de façon plus générale, sur l'organisation de la langue.

Nous dirons donc que

59/ L'utilisation correcte de la langue suppose des connaissances pouvant s'approprier par l'approche analytique qui permet la reconnaissance des composantes du comportement langagier.

Cela ne signifie pas, par ailleurs, qu'il faille isoler les éléments de la langue, de la culture et de la formation langagière générale et les enseigner comme des points discrets. Nous l'avons déjà montré à propos de la langue, tout enseignement d'éléments du comportement langagier doit se faire en contexte pour être véritablement généralisable dans les situations réelles de communication. La contextualisation des composantes comporte également l'avantage de montrer clairement à l'élève la pertinence de ce qu'on lui demande d'apprendre dans le cadre plus général de la communication. Utiliser l'approche analytique, comme le fait remarquer Wilkins (1976), c'est utiliser les capacités analytiques des apprenants.

Or comme l'approche analytique implique l'analyse, la réflexion et la comparaison, nous préciserons à nouveau, cette fois dans le cadre du chapitre sur la pédagogie, que

60/ La reconnaissance des composantes du comportement langagier implique que toute analyse, toute réflexion et toute comparaison sont faites en contexte et sont justifiées par ce contexte.

Il n'est peut-être pas mauvais de nous arrêter un instant sur les fondements de cette approche analytique afin de mieux comprendre ce qu'elle tente de faire et de quelle façon elle compte y arriver. Pour ce faire, il y a lieu de se référer à des travaux de psychologie cognitive comme on l'a fait, d'ailleurs, dans le syllabus langue.

En psychologie cognitive, l'acquisition de l'habileté langagière comporte deux composantes. La première est faite de connaissances dites « déclaratives » comme le lexique et les règles syntaxiques. Ces connaissances doivent être emmagasinées dans la mémoire de l'apprenant et être disponibles au besoin. La deuxième composante, ce sont les opérations qu'il faut maîtriser pour être en mesure d'utiliser les connaissances ainsi emmagasinées.

Ce qui est intéressant dans ce modèle est qu'il explique les rapports qui doivent exister entre les connaissances et leur utilisation efficace dans des situations de communication langagière. Il y a même lieu de croire que la façon dont elles sont organisées dans la mémoire peut avoir une influence sur leur disponibilité plus ou moins grande quand vient le temps de produire.